



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

João Moura Mogo da Cruz Carneiro

**Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada|**  
**Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino**  
**Artístico Especializado de Música**  
Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina

**Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música**

Orientador ISEIT: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Almada, 2017





Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

**Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada|**  
**Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico**  
**Especializado de Música**

Relatório final de prática de ensino supervisionada  
apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo conducente  
ao grau de Mestre em Ensino de Música, ao abrigo do  
Despacho n.º 15045/2011 (Diário da República n.º 213 –  
7 de novembro de 2011).

**Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Música**

Orientador ISEIT: Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro

Discente: João Moura Mogo da Cruz Carneiro

Almada, 2017



### **Declaração de autenticidade**

O presente relatório foi realizado por João Moura Mogo da Cruz Carneiro do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música, no ano letivo de 2016/2017.

O seu autor declara que:

- i. Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- ii. Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- iii. Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- iv. Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- v. Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

27 de Setembro de 2017

Assinatura



“Nunca ensino os meus alunos;  
apenas procuro disponibilizar-lhes  
as condições para que possam aprender”.

*Albert Einstein*





## Índice

<b>Resumo .....</b>	<b>xix</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xxi</b>
<b>Lista de siglas .....</b>	<b>xxv</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I: Prática de Ensino Supervisionada   Reflexão .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Apresentação e percurso do estagiário .....</b>	<b>5</b>
1.1. Identificação pessoal .....	5
1.2. Formação académica .....	5
1.3. Formação profissional .....	6
1.4. Experiência profissional .....	6
1.4.1. Orquestras e <i>ensembles</i> escolares .....	7
1.4.2. Orquestras de jovens .....	7
1.4.3. Prémios .....	7
1.5. Experiência de ensino .....	8
1.6. Reflexão sobre o percurso pessoal e profissional .....	8
<b>2. Filosofia de ensino .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Legislação do Ensino Artístico e Especializado de Música .....</b>	<b>11</b>
3.1. Regimes de ensino .....	11
<b>4. Instituição de acolhimento .....</b>	<b>12</b>
4.1. Horário de funcionamento .....	13
4.2. Historial .....	13
4.3. Missão, princípios e valores .....	13
4.4. Caraterização da oferta educativa .....	14
4.5. Regime de admissão e matrícula .....	15

4.6. Plano de estudos .....	17
4.6.1. Plano de estudos do curso básico de música .....	17
4.6.2. Plano de estudos do curso secundário de música .....	18
4.7. Avaliação .....	19
4.7.1. Critérios de avaliação .....	20
4.7.2. Provas de passagem .....	24
4.7.3. Provas globais e provas de aptidão artística .....	24
4.8. Estrutura e organização administrativa e pedagógica .....	25
4.8.1. Serviços .....	27
<b>5. Comunidade escolar do CRAMC .....</b>	<b>27</b>
5.1. População alvo .....	27
5.2. Pessoal docente .....	28
5.3. Pessoal não docente .....	28
5.4. Encarregados de educação .....	28
<b>6. Recursos físicos: instalações e equipamento .....</b>	<b>29</b>
6.1. Edifício .....	29
6.2. Equipamento .....	29
<b>7. Programa da disciplina de trompete .....</b>	<b>30</b>
<b>8. Prática de Ensino Supervisionada – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem .....</b>	<b>30</b>
8.1. Modelo de plano de aula .....	31
8.2. Reflexão das aulas lecionadas, assistidas e supervisionadas .....	36
8.2.1. Relatórios da disciplina de trompete .....	41
8.2.2. Perfil e síntese de observação dos alunos .....	41
8.2.3. Avaliação e sínteses descritivas do desempenho dos alunos .....	43
8.2.4. Tabelas descritivas da evolução dos alunos .....	44
8.2.5. Questionário aos alunos .....	48
8.2.6. Aulas de Classe de Conjunto/Música de Câmara .....	49
8.3. Reflexão das aulas assistidas do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso .....	50

8.4. Reflexão das aulas assistidas do Professor Eudoro Grade .....	53
8.5. Reflexão das aulas de apoio aos alunos .....	55
8.6. Reflexão sobre as reuniões com os Orientadores Institucional e Cooperante .....	56
<b>9. Participação na escola .....</b>	<b>57</b>
9.1. Relação com a comunidade educativa .....	58
9.1.1. Reflexão sobre as reuniões do Departamento de Sopros .....	58
9.1.2. Reflexão sobre as reuniões do Conselho Pedagógico .....	59
9.1.3. Reflexão sobre as reuniões de entrega de avaliações com os Encarregados de Educação .....	60
9.1.4. Questionário aos Encarregados de Educação .....	61
9.2. Participação e dinamização de projetos ou atividades .....	62
9.2.1. Reflexão sobre as audições, concertos e <i>masterclasses</i> .....	62
9.2.2. Reflexão sobre as provas semestrais .....	69
<b>10. Relações com a comunidade .....</b>	<b>70</b>
10.1. Reflexão sobre os concertos do <i>Ensemble</i> de trompetes fora das instalações do CRAMC .....	71
10.2. Concursos e festivais fora das instalações do CRAMC .....	72
10.2.1. Reflexão sobre os concursos e festivais fora das instalações do CRAMC .....	72
<b>11. Dimensão profissional, social e ética .....</b>	<b>76</b>
11.1. Reflexão sobre os compromissos com a profissão .....	77
11.2. Reflexão sobre os compromissos com os alunos .....	77
11.3. Reflexão sobre os compromissos com os colegas .....	78
11.4. Reflexão sobre os compromissos com a direção .....	78
11.5. Reflexão sobre os compromissos com os pais .....	79
<b>12. Desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida .....</b>	<b>79</b>
12.1. Sumário das atividades desenvolvidas .....	80
12.2. Atividades a serem desenvolvidas no futuro .....	81

<b>Parte II: Projeto de investigação .....</b>	<b>83</b>
<b>1. Contextualização teórica .....</b>	<b>83</b>
1.1. Stress .....	83
1.2. <i>Burnout</i> .....	85
1.3. Stress na docência .....	87
1.4. Dimensão afetiva na profissão docente .....	90
1.5. Inteligência e educação emocional .....	98
<b>2. Estudo de caso – Problemática, objetivos, procedimentos e metodologia ....</b>	<b>105</b>
2.1. Problemática e objetivos .....	105
2.2. Procedimentos e metodologia .....	106
2.2.1. Pré-teste .....	106
<b>3. Apresentação e análise dos resultados .....</b>	<b>107</b>
<b>Conclusão da investigação .....</b>	<b>131</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>139</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>149</b>
<b>Anexos (em formato digital) .....</b>	<b>161</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1. <i>Buzz Extension and Resistance Piece</i> .....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 2. Grupo fechado da classe de trompete do CRAMC no <i>Facebook</i> .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3. Entrega de diplomas do Estágio de Orquestra do CRAMC .....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 4. Concerto <i>ensemble</i> de trompetes .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 5. Concerto de Natal da Orquestra Infantil e Juvenil do CRAMC .....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 6. Audição da classe de trompete e clarinete do CRAMC .....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 7. Concerto de Natal do CRAMC .....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 8. Orquestra Juvenil do CRAMC .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 9. Concerto de Intercâmbio entre o CRAMC e a Jovem Orquestra</b>	
<b>    Filarmónica de Sevilha .....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 10. Cartaz 1º Festival de Trompete do Algarve .....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 11. Concerto <i>Trumpet Ensemble Reunion</i>, inserido no 1º FTA .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 12. Debate Preparação de Provas por Almost6, Jorge Almeida, João</b>	
<b>    Mogo e Rui Pinheiro, inserido no 1º FTA .....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 13. Concerto O Conservatório vem à Biblioteca .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 14. Cartaz 1º Algarve <i>Brass Forum</i> .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 15. Cartaz Concurso Jovens Solistas da Orquestra Clássica do Sul .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 16. Cartaz VII Concurso de Trompete da Póvoa do Varzim .....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 17. Cartaz 3º Estágio da Orquestra Sinfónica “<i>Ensemble</i>” .....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 18. Pirâmide das necessidades humanas de Abraham Maslow .....</b>	<b>89</b>



## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1. Género .....</b>	<b>108</b>
<b>Gráfico 2. Faixa etária .....</b>	<b>109</b>
<b>Gráfico 3. Grau académico na área do ensino da música .....</b>	<b>110</b>
<b>Gráfico 4. Profissionalização na área do ensino da música .....</b>	<b>110</b>
<b>Gráfico 5. Docente no EAE .....</b>	<b>112</b>
<b>Gráfico 6. Número de anos que leciona no EAE .....</b>	<b>113</b>
<b>Gráfico 7. Tipo de instituição onde leciona .....</b>	<b>113</b>
<b>Gráfico 8. Regimes de ensino lecionados .....</b>	<b>114</b>
<b>Gráfico 9. Irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos</b>	
<b>na sala de aula .....</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 10. Fatores pessoais .....</b>	<b>121</b>
<b>Gráfico 11. Fatores provocados pelos alunos .....</b>	<b>123</b>
<b>Gráfico 12. Regime em que os alunos que provocaram</b>	
<b>irritabilidade/descontrolo emocional nos professores</b>	
<b>se encontram matriculados .....</b>	<b>125</b>
<b>Gráfico 13. Níveis de ensino que o tornaram mais vulnerável à</b>	
<b>irritabilidade/descontrolo emocional .....</b>	<b>126</b>
<b>Gráfico 14. Fatores desencadeados pela organização ou gestão institucional ....</b>	<b>126</b>
<b>Gráfico 15. Conjuntura atual do EAE enquanto fator passível de gerar</b>	
<b>irritabilidade/descontrolo emocional nos professores .....</b>	<b>129</b>





**Índice de tabelas**

<b>Tabela 1. Conversão da avaliação no CRAMC .....</b>	<b>19</b>
<b>Tabela 2. Parâmetros de avaliação qualitativa do CRAMC .....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 3. Critérios de avaliação das disciplinas do EAE no CRAMC .....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 4. Critérios de avaliação da disciplina de trompete .....</b>	<b>23</b>
<b>Tabela 5. Percentagem de alunos provenientes dos vários concelhos do Algarve .....</b>	<b>28</b>
<b>Tabela 6. Modelo de plano de aula .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 7. Descritores de desempenho aluno A .....</b>	<b>44</b>
<b>Tabela 8. Descritores de desempenho aluno B .....</b>	<b>45</b>
<b>Tabela 9. Descritores de desempenho aluno C .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 10. Questionário aos alunos .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabela 11. Questionário aos Encarregados de Educação .....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 12. Rubricas do 1º Festival de Trompete do Algarve .....</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 13. Correlação entre género e faixa etária .....</b>	<b>109</b>
<b>Tabela 14. Correlação entre grau académico e detenção de profissionalização .....</b>	<b>111</b>
<b>Tabela 15. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com idade e género .....</b>	<b>116</b>
<b>Tabela 16. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com experiência de ensino no EAE .....</b>	<b>117</b>
<b>Tabela 17. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com disciplina, instrumento e disciplina/instrumento que leciona e tipo de instituição onde leciona .....</b>	<b>118</b>

**Tabela 18. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional**

**com os regimes de ensino lecionados .....120**

**Tabela 19. Análise dos fatores pessoais .....122**

**Tabela 20. Análise dos fatores provocados pelos alunos .....124**

**Tabela 21. Correlação entre os fatores provocados pela organização ou gestão**

**institucional e o tipo de instituição onde leciona .....128**

## **Resumo**

Com o presente trabalho pretende-se constituir uma investigação sobre o controlo emocional dos professores no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música. Pesquisar sobre controlo emocional do professor é, inevitavelmente, averiguar quais as razões ou motivos que levam precisamente ao oposto, o descontrolo emocional. No âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música, muitos podem ser os fatores ou motivos que levam os professores ao desespero e, inerentemente, ao descontrolo emocional. Descobrir e analisar esses fatores é um dos principais intuitos desta investigação. A pesquisa aqui apresentada é resultado de uma recolha de dados, obtidos sob forma de questionário, dirigido a docentes do Ensino Artístico Especializado de Música. A análise dos dados aponta para a existência de descontrolo emocional nos professores, provocado, maioritariamente, por alunos frequentadores do regime articulado. Pretende-se ainda elucidar os docentes desta área para as causas mais comuns passíveis de desencadear irritabilidade e descontrolo emocional perante os alunos, da mesma forma que tentará oferecer soluções para evitar a recorrência dos mencionados episódios. A escolha do tema *Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música* foi motivada por uma breve pesquisa sobre a temática no âmbito da Unidade Curricular Formação de Professores de Música, aliada ao facto de, através de conversas e observações exploratórias sobre o tema, concluir que, para além de ser uma temática inovadora, a mesma está seriamente presente na vida dos professores que lecionam esta vertente de ensino. Por outro lado, são também fatores de motivação elementos de ordem prática, uma vez que o Ensino Artístico Especializado de Música é a minha área de prática docente onde já experienciei situações que se relacionam com a temática apresentada. A estrutura do trabalho divide-se em duas partes distintas. A primeira retrata uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada realizada no Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina. O *Controlo emocional dos professores no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música* é o projeto de investigação presente na segunda parte.

## **Palavras-chave**

Prática de ensino supervisionada, Ensino Artístico Especializado de Música, Controlo emocional, Stress, *Burnout*, Inteligência emocional, Docência e Afetividade.



## **Abstract**

This thesis aims to investigate the emotional control of tutors within the area of Specialised Music Teaching. Research into the emotional control of the teacher is inevitably ascertaining what causes or circumstances lead precisely to the opposite, emotional displacement or disruption. In the field of Specialized Music Teaching, many may be the factors or motives that lead teachers to despair and inherently to emotional disruption. Discovering and analysing these factors is one of the main purposes of this investigation. The study is based on an empirical test with data arising from a questionnaire submitted to tutors in Specialized Music Education with primary analyses of the data suggesting the existence of emotional unrest in tutors with students enrolled in the *Articulado* regime. It also proposes to identify the most common situations leading to the said emotional disruption within the classroom and the tools and solutions to avoid recurrent situations. The choice of theme *Emotional control of teachers in the scope of Specialized Music Teaching* was motivated by a pilot research project as part of the Music Teacher Training Course unit. The study of emotional control is also a current issue, and one which is in need of further research. On a personal note, this is also an area of particular interest due to my career as a tutor in the Specialized Music Education and also because I have experienced situations similar to the theme presented. The thesis is devised in two distinct parts. The first part reflects on the supervised teaching practice held at the Algarve Regional Conservatory - Maria Campina. The *Emotional control of teachers in the scope of Specialized Music Teaching* is the research project present in the second part.

## **Keywords**

Supervised Teaching Practice, Specialized Music Teaching, Emotional Control, Stress, Burnout, Emotional Intelligence, Teaching and Affectivity.



## **Agradecimentos**

À minha mulher, Neusa Felicidade, por toda a paciência, ajuda e apoio incondicional.

À minha mãe, Manuela Mogo, por todo o apoio, crença e suporte ao longo de toda a minha carreira e vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro, pelo apoio, disponibilidade, orientação e motivação que sempre transmitiu ao longo deste trabalho.

Ao Professor Marco Rodrigues por ter sido incansável na transmissão de conhecimentos e motivação ao longo de todo o mestrado.

Ao Professor, colega e amigo Rui Travasso por toda a sua disponibilidade e amável contributo ao longo de todo o estágio.

À Direção, Direção Pedagógica e Serviços Administrativos do Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina pelo consentimento e autorização da realização do estágio pedagógico e cedência de documentos.

Ao Valter e Vanda Estevens, por toda a disponibilidade e ajuda na elaboração deste projeto de investigação.

A todos os pais e alunos que de alguma forma estiveram envolvidos neste trabalho.

Por último, mas sempre em primeiro, à luz que ilumina a minha vida, a minha filha Diana Mogo. Foste sem dúvida a minha fonte de inspiração e motivação ao longo destes dois anos. Todo o esforço que aqui está presente é dedicado a ti!





**Lista de siglas**

BERP – *Buzz Extension and Resistance Piece*

CRAMC – Conservatório Regional do Algarve Maria Campina

EAE – Ensino Artístico Especializado de Música

EE – Encarregado de Educação

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

FF – Fortíssimo

FTA – Festival de Trompete do Algarve

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

OCS – Orquestra Clássica do Sul

PAA – Prova de Aptidão Artística

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIF – Plano Individual de Formação

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

PP – Pianíssimo

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TPC – Trabalho para Casa

ZDA – Zona de Desenvolvimento Atual

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## **Introdução**

O presente relatório final está dividido em duas partes distintas: parte I Prática de Ensino Supervisionada | Reflexão e parte II Projeto de investigação.

A parte I diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), a qual foi ideada no âmbito do estágio pedagógico do curso de Mestrado em Ensino de Música do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (doravante ISEIT) do Campus Universitário de Almada. O documento incide sobre a prática pedagógica desenvolvida durante o referido estágio, o qual foi realizado em cooperação com o Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina (doravante CRAMC), durante o ano letivo 2015/2016, abrangendo três alunos dos diferentes graus de ensino.

No conteúdo da parte I do Relatório Final, Prática de Ensino Supervisionada | Reflexão, está a apresentação e descrição do percurso pessoal e profissional do estagiário, as bases da filosofia de ensino adoptada, a legislação do Ensino Artístico Especializado de Música (doravante EAE), a caracterização do estabelecimento de ensino/instituição de acolhimento e da sua comunidade educativa, os recursos físicos do conservatório, o programa da disciplina de trompete e, por fim, retrata-se a organização e planificação das atividades relativas à prática de ensino supervisionada, contemplando reflexões do desenvolvimento pessoal enquanto docente em quatro dimensões: vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, de acordo com o perfil de competências a adquirir pelo professor, exposto no Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

De salientar que documentos tais como: os questionários realizados a alunos e encarregados de educação (doravante EE), os testemunhos do orientador cooperante e diretor pedagógico do CRAMC relativos ao estágio, os relatórios da disciplina de trompete e a avaliação e sínteses descritivas do desempenho dos alunos serão apenas sucintamente mencionados ao longo do relatório, sendo como tal remetidos para anexos uma vez terem sido já descritos no Portefólio de estágio.

É também importante referir que, ao longo da parte I do Relatório Final, o texto está redigido na primeira pessoa, uma vez que o autor verificou alguma dificuldade de expressão no relato das suas próprias atividades e reflexões. O remanescente do documento encontra-se redigido no impessoal da terceira pessoa.

Em suma, a primeira parte do relatório final visa registar os meus progressos nas atividades desenvolvidas ao longo do estágio, bem como o desenvolvimento do conhecimento prático, teórico e pedagógico, de forma a alcançar ferramentas que me possibilitem desenvolver cada vez melhor a minha função de professor e assim promover um melhor ensino da música na região em que me encontro.

Na parte II do Relatório Final, pretende-se constituir uma investigação sobre o controlo emocional dos professores no âmbito do EAE. Para tal, procedeu-se a uma recolha de dados, através de um questionário, dirigido a professores do EAE.

A investigação pretende em primeiro lugar averiguar quais as razões ou motivos que levam os professores ao descontrolo emocional perante os seus alunos. No âmbito do EAE, muitos podem ser os fatores ou motivos que levam os professores ao desespero e inerentemente ao descontrolo emocional. Descobrir e analisar esses fatores é um dos principais intuitos da investigação.

Assim, é necessário perceber se esses fatores são de ordem intrínseca, cariz pessoal ou até mesmo profissional, ou de ordem extrínseca, provocados por reações, atitudes, comportamentos e desempenhos por parte dos alunos ou ambiente escolar.

Os fatores de ordem intrínseca podem ser despoletados por variadas razões. Ao nível pessoal, o docente pode estar a enfrentar no momento problemas de cariz pessoal que o possam tornar mais vulnerável ao descontrolo emocional. Alguns desses problemas pessoais podem ser de carácter financeiro, problemas próprios, ou de familiares próximos, ao nível da saúde ou bem estar e até mesmo problemas de relacionamentos do foro afetivo, que de alguma forma possam afetar a pessoa negativamente.

Ao nível profissional, muito embora não seja perceptível para o senso comum, a vida de um músico docente do EAE assume contornos bastante desgastantes e frenéticos. De certa forma, o trabalho do músico pode inclusive ser comparado com um iceberg, no sentido em que a amostra final desse mesmo trabalho apresentada em público, corresponde apenas à mais ínfima parte do iceberg visível à tona da água. O resto do iceberg que se encontra submerso, corresponde a todo um trabalho de preparação e bastidores que um músico tem obrigatoriamente que realizar para ser bem sucedido.

Nesse sentido, a execução de um instrumento musical não é constantemente construtiva e linear. Todos os fatores pessoais já mencionados podem afetar o músico na sua performance e docência musical, assim como fatores de ordem física tais

como: musculares, respiratórios ou até mesmo o desgaste que o corpo humano paulatinamente vai sentindo com o evoluir da idade.

Os fatores de ordem extrínseca que levam os professores ao descontrolo emocional na sala de aula, parecem ser despoletados por atitudes, comportamentos, desempenhos ou reações dos alunos.

Neste contexto, com a democratização do EAE através do regime articulado o qual é totalmente financiado para todos os alunos, os propósitos e objetivos que levam os alunos a ingressar num conservatório de música têm vindo a mudar nos últimos anos. Se no passado a maioria dos alunos que ingressavam num conservatório tinham como grande objetivo alcançar uma carreira profissional na área da música, hoje em dia essa mesma maioria tem como principal objetivo aproveitar este complemento curricular artístico, de forma a incluir a música na sua formação individual mas sem perspectivas de fazer dela a sua futura profissão.

Por outro lado, os professores que na sua grande maioria são detentores de uma formação artística exigente, empenhada e por vezes árdua, deparam-se com situações em que os níveis de compromisso, seriedade, interesse e desenvolvimento artístico dos seus alunos, em nada se assemelham com os seus.

Assim, o autor pretende perceber, através do questionário direcionado a professores do EAE, se, como lhe parece, a maioria dos casos de descontrolo emocional dos professores, acontece perante alunos do regime articulado, precisamente pela falta de compromisso que alunos e EE evidenciam.

Outro dos objectivos desta investigação é sensibilizar os docentes do EAE para as principais causas passíveis de desencadear irritabilidade e descontrolo emocional perante os alunos, da mesma forma que tentará oferecer soluções para evitar a recorrência dos mencionados episódios.

A escolha do tema *Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música* foi motivada por uma breve pesquisa sobre a temática no âmbito da Unidade Curricular Formação de Professores de Música, a qual está patente no capítulo 1.4, Dimensão afectiva na profissão docente, da II parte do Relatório Final. Por outro lado, foram também fatores de motivação conversas e observações exploratórias sobre o tema, a conclusão que para além de ser uma temática inovadora, a mesma está seriamente presente na vida atual dos professores que lecionam esta vertente de ensino, assim como elementos de ordem prática, uma vez que o EAE é a prática docente do autor, aliada ao facto deste já ter experienciado

situações que se inserem na temática apresentada.

No conteúdo da parte II do Relatório Final, Projeto de Investigação, procedeu-se a uma contextualização teórica sobre a temática, a qual inclui definições de conceitos, com base em autores variados, tais como: stress, *burnout*, stress na docência, dimensão afetiva na profissão docente e inteligência e educação emocional.

É também apresentado o estudo de caso, no qual se define a problemática e objetivos do estudo, os procedimentos e metodologias aplicadas, descreve-se, analisa-se e avalia-se os resultados, finalizando com a conclusão da investigação e as considerações finais.

## Parte I: Prática de Ensino Supervisionada | Reflexão

### 1. Apresentação e percurso do estagiário

#### 1.1. Identificação pessoal

Nome: João Moura Mogo Cruz Carneiro

Morada: Urbanização Turolhão, Lote 109, 8700-147 Olhão, Portugal

Telemóvel: +351 962332316

Correio electrónico: [joao\\_mogo@hotmail.com](mailto:joao_mogo@hotmail.com)

Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade: Almeida, Guarda, Portugal

Data de Nascimento: 18/07/1983

#### 1.2. Formação académica

*-A frequentar Mestrado em Ensino de Música*

Instituto Jean Piaget-Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada; 2014-2016.

*-Mestrado em Interpretação Orquestral*

Fundación Barenboim-Said/Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)-Sevilha, Espanha; 2013-2014; Na classe dos Professores Denis Konir e Rainer Auerbach.

*-Pós-graduação*

Royal Scottish Academy of Music and Drama (RSAMD)-Glasgow, Escócia; 2007-2008; Na classe dos Professores John Wallace, Mark O'Keefe e Peter Franks.

*-Licenciatura*

Royal Northern College of Music (RNCM)-Manchester, U.K.

2004-2007 (3.º e 4.º ano); Na classe dos Professores John Miller e Murray Greig.

Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO)-Lisboa, Portugal.

2002-2004 (1.º e 2.º ano); Na classe dos Professores, Dr. David Burt, Sérgio Charrinho e Rui Mirra.

*-Diploma Profissional (Curso Secundário)*

Escola Profissional de Música de Espinho (EPME)-Portugal

1999-2002; Na classe do Professor Jorge Almeida.

*-Diploma Profissional (Curso Básico)*

Escola Profissional de Arte de Mirandela (Esproarte)-Portugal

1997-1999; Na classe do Professor Maciel Matos.

### **1.3. Formação profissional**

Para além de toda a formação académica mencionada no ponto 1.2., a qual foi sempre direcionada para a vertente profissional da música, frequentei *masterclasses* com os seguintes professores: Håkan Hardenberger, Jan Frederick Christiansen, Allen Vizzutti, Philip Smith, Thomas Stevens, Matthias Höfs, Michael Sachs, Rainer Auerbach, Alison Balsom, Markus Stockhausen, The Canadian Brass, entre outros.

### **1.4. Experiência profissional**

- 2.º Trompete (Solista b) com a Orquestra Clássica do Sul, Portugal
- Colaborou com a BBC Scottish Symphony Orchestra, UK
- Colaborou com a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, Portugal
- Colaborou com a Orchestra of Opera North, Leeds, UK
- Colaborou com a Orquestra Sinfónica Portuguesa, Portugal
- Colaborou com a Orquestra Metropolitana de Lisboa, Portugal
- Colaborou com a Orquestra Clássica da Madeira, Portugal
- Colaborou com a Orquestra da Extremadura, Espanha
- Colaborou com o Quinteto de Metais do Seixal, Portugal
- Foi apontado 1.º Trompete com a Orquestra Clássica de Espinho, Portugal
- Recitais de Música de Câmara com “*The Skyline Brass Quintet*”, em U.K. e Itália
- Recitais de Música de Câmara com “*Ensemble Português de Trompetes*”, em Portugal, U.K., U.S.A.



#### **1.4.1. Orquestras e *ensembles* escolares**

- RSAMD – Orquestra Sinfónica, Academy Brass, Música de Câmara, Recitais de Trompete, Solista com a Orquestra de Câmara da RSAMD
- RNCM – Orquestra Sinfónica, Orquestra de Sopros, Ensemble de Metais, Brass Band, Orquestra de Ópera, Orquestra de Câmara, New Ensemble, Recitais de Música de Câmara, Recitais de Trompete, Solista com a RNCM Brass Band
- ANSO – Orquestra Sinfónica, Orquestra de Sopros, Recitais de Música de Câmara, Recitais de Trompete
- EPME – Orquestra Sinfónica, Orquestra de Sopros, Recitais de Música de Câmara, Recitais de Trompete
- Escola Profissional de Artes de Mirandela – Orquestra de Câmara

#### **1.4.2. Orquestras de jovens**

- Orquestra de Jovens da União Europeia, Reserva, 2007
- Orquestra Aproarte
- Orquestra Nacional de Sopros dos Templários
- Orquestra Portuguesa das Escolas Música
- Orquestra de Jovens de Águeda
- Orquestra Internacional do Aberdeen International Youth Festival

#### **1.4.3. Prémios**

- Prémio de Audição de Entrada, RNCM, Manchester “The College Swanston Fund”
- Prémio de Audição de Entrada, RSAMD, Glasgow
- Vencedor do Concurso, RNCM Philip Jones Brass Prize

### **1.5. Experiência de ensino**

- Professor da Classe de Trompete e Classe de Conjunto no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, desde o ano letivo 2008/2009.
- Professor da Classe de Trompete e Classe de Conjunto na Escola das Artes do Alentejo Litoral, 2009 – 2016.

### **1.6. Reflexão sobre o percurso pessoal e profissional**

Todo o meu percurso pessoal e profissional, tem até à data sido marcado pela procura constante, pela vontade de melhorar, evoluir e pela formação contínua ao longo da vida. A comprová-lo está a minha carreira académica e profissional, a qual através de formação em instituições conceituadas de ensino musical em Portugal, bem como no estrangeiro, espelha toda essa vontade de evolução, procura e desenvolvimento técnico e teórico. Também o facto de, após ter conseguido o meu grande objetivo de ingressar numa orquestra profissional, ter já realizado um Mestrado em performance musical e estar de momento a frequentar outro em ensino de música, demonstra a vontade de complementar a minha formação, assim como de seguir aprendendo de uma forma contínua ao longo da vida.

## **2. Filosofia de ensino**

Um dos pilares para a minha filosofia de ensino prende-se com o facto de tentar sempre em primeiro lugar, desenvolver uma forte relação afetiva com todos os meus alunos.

Na grande maioria dos casos, essa interação acaba por constituir uma forte empatia e cumplicidade nas nossas relações. Como forma de cimentar essas mesmas relações, que a meu ver devem ser pautadas pela verdade constante tanto ao nível do trabalho desenvolvido e objetivos a alcançar, como ao nível do sentimento e sensações vivenciadas em determinado momento pedagógico ou experiência musical, é também muito importante fomentar a congruência.

Por outro lado, considero igualmente importante que a aceitação incondicional impere na relação desenvolvida com os meus alunos. Com a democratização atual do EAE, o *background* dos alunos tende cada vez mais a ser diferente no que diz respeito

a culturas, etnias, crenças, educações, entre outras características. Como tal, é importante aceitar o aluno tal como ele é, possibilitando assim desenvolver a relação de uma forma humana.

De certo modo, a minha abordagem humanista na relação professor aluno vai de encontro à teoria do psicólogo americano Carl Rogers (1984), o qual defendia que da mesma forma que existem três condições facilitadoras no relacionamento entre psicoterapeuta e paciente (empatia, congruência e aceitação incondicional), também essas condições são eficazes como instrumento de aperfeiçoamento da condição humana na educação, entre professor e aluno.

Outro dos aspetos que considero importante é a comunicação para com os meus alunos. O aspeto comunicativo deve, na minha opinião, variar de caso para caso dependendo de fatores como a idade ou perfil psicológico. Comunicar com um aluno de oito anos, é certamente diferente que comunicar com um aluno de dezasseis, da mesma forma que comunicar com dois alunos da mesma idade com perfis psicológicos diferentes, terá também as suas variáveis.

No fundo, a questão do processo comunicativo referente ao nível de aprendizagem de cada aluno, pode ser integrado dentro das linhas orientadoras da aquisição de conhecimentos do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1978). Este, considerava existirem duas zonas principais para o desenvolvimento do ser humano: Zona de desenvolvimento atual (ZDA) e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDA é aquilo que o aluno é capaz de fazer de forma independente. A ZDP é a distância entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e os conhecimentos que o aluno tem potencial para adquirir com a ajuda de outrem. Contudo, para que o aluno possa atingir novos conhecimentos com ajuda de outrem (ZDP), é muito importante que a comunicação seja clara e adequada ao seu nível de conhecimento atual (ZDA).

Ao nível teórico prático, uma vez adaptadas e direcionadas para a realidade do ensino do trompete, a minha filosofia de ensino vai de encontro ao uso simultâneo de algumas metodologias baseadas em pedagogos tais como: Zoltan Kodaly (1882-1967) uso da voz, sílabas rítmicas e música tradicional; Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) ensinar conceitos musicais através do movimento; Carl Orff (1895-1982) imitação, criatividade, improvisação e composição; e Shinichi Suzuki (1983) música em conjunto.

Todos estes pedagogos e as suas metodologias estão, de certa forma, compilados no método Trumpet Basics do pedagogo de trompete John Miller (2002).

A sua abordagem e incentivo de utilização às técnicas e metodologias mencionadas, foram bastante úteis e produtivas para a evolução dos meus alunos durante os primeiros anos de prática instrumental.

Outro dos fatores que considero importante desenvolver nos alunos, é a habituação à performance pública. Questões como a ansiedade ou o nervosismo, só poderão ser ultrapassadas com a criação de uma rotina de performance assistida, para que paulatinamente passe a ser prazerosa. Uma vez que aproveito todos os concertos e audições do CRAMC para apresentar o trabalho dos meus alunos, também aqui a minha filosofia vai ao encontro da do pedagogo John Miller quando, na introdução do seu método, afirma: “Aproveita todas as oportunidades para tocar em público quer seja a solo quer seja inserido num grupo; no fundo, esta é uma das principais razões para se tocar um instrumento!” (Miller, 2002, p.2).

Outra das minhas preocupações, enquanto professor, é refletir bastante sobre os problemas técnicos dos meus alunos. Como tal, procuro sempre fazer uma procura e levantamento de exercícios e metodologias para a resolução dos seus problemas com base em autores tais como: James Stamp, Vincent Chicowitz, J. B. Arban, H. L. Clarke, Bai Lin, John Miller e Kristian Steenstrup. Em toda a bibliografia escrita pelos referidos autores, podemos encontrar exercícios relativos a flexibilidade, digitação, fluxo de ar, registo, dinâmicas, desenvolvimento muscular, escalas, arpejos e estudos os quais servem de suporte evolutivo, preventivo e resolutivo no que diz respeito à vertente mais técnico prática do instrumento.

Por último, gostava ainda de abordar o facto de considerar essencial, para uma boa prática do trompete, o exercício do canto. Procuro regularmente que os meus alunos cantem a música que estão a executar no momento, como forma de aperfeiçoarem a utilização do fluxo de ar, assim como para melhorarem o seu conhecimento da altura dos sons a executar. Por outro lado, tenho verificado ao longo dos anos que o facto de eu próprio cantar em simultâneo às suas execuções, os ajuda a obter uma melhor noção do fluxo de ar necessário para a execução de um determinado trecho musical.

Já mencionada anteriormente como uma metodologia generalista utilizada por Zoltan Kodaly, também Kristian Steenstrup a enfatiza como benéfica e produtiva para os instrumentistas de sopro metal, no seu livro *Teaching Brass*, da seguinte forma:

Quando um instrumentista de sopro metal toca o seu instrumento, a comparação com um cantor é óbvia: o instrumentista de metal permite que os

seus lábios vibrem para dentro do instrumento originando assim o seu som característico, da mesma forma que o cantor permite que as suas cordas vocais vibrem para dentro da cavidade bucal permitindo assim que a voz pessoal do cantor seja ouvida. (Steenstrup, 2007, p.18)

### **3. Legislação do Ensino Artístico e Especializado de Música**

O EAE, também conhecido por Educação Artística Vocacional, desenvolve-se nos cursos de ensino básico e secundário. Estes cursos podem funcionar em escolas de ensino público ou particular e cooperativo e destinam-se a indivíduos que pretendam desenvolver competências artísticas, tendo em vista uma carreira no domínio das artes. Estes pressupostos foram definidos no ano de 1983, com o Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, que veio reformar e preparar para a era moderna o ensino das artes na Escola de Música do Conservatório Nacional (doravante EMCN) e estabelecimentos similares de ensino artístico especializado.

Contudo, os estabelecimentos de ensino artístico devem guiar-se pela atual legislação descrita no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a qual estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos planos de estudo, avaliação e competências a desenvolver e adquirir pelos alunos dos cursos de EAE.

#### **3.1. Regimes de ensino**

Existem três regimes de frequência para os cursos básico e secundário: integrado, articulado e supletivo.

- 1 - Regime Integrado: o aluno frequenta todas as disciplinas da componente de formação geral e do EAE no mesmo estabelecimento de ensino.
- 2 - Regime Articulado: o aluno frequenta as disciplinas da componente de formação geral num estabelecimento de ensino regular, em coordenação com as disciplinas do EAE num conservatório, com o qual a escola de ensino regular possua protocolo.
- 3 - Regime Supletivo: o aluno frequenta as disciplinas da componente artística num estabelecimento de EAE, independentemente das habilitações que possua em termos de ensino regular.

Todos os regimes acima descritos são regidos pelas portarias n.º 225/2012, de 30 de julho no caso do ensino básico, e pela portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto no caso do ensino secundário.

No caso do CRAMC, somente é possível a frequência dos regimes articulado e supletivo. De momento, não possui o regime integrado.

#### **4. Instituição de acolhimento<sup>1</sup>**

O Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música foi desenvolvido no Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina, situado na Avenida Dr. Júlio Filipe Almeida Carrapato, n.º 93, pertencente à freguesia da Sé na cidade de Faro. O CRAMC é uma escola integrada na rede de Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, reconhecida pelo Alvará n.º 2081 de 12 de Novembro de 1973, por despacho do Ministério da Educação Nacional e Inspeção-Geral do Ensino Particular.

A escola é propriedade e, inerentemente, gerida pela Associação do Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina, a qual é considerada Instituição de Utilidade Pública sem fins lucrativos.

As atividades do CRAMC são legisladas pelo seu regulamento interno e legislações aplicáveis ao EAE, das quais ao nível pedagógico se destacam as seguintes:

- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que aprova o Estatuto de Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior;
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar;
- Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, que cria os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos referidos cursos;
- Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, que define o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos Cursos Secundários Artísticos Especializados de Dança, Música, Canto e Canto Gregoriano, da mesma forma

---

<sup>1</sup> As fontes consultadas para este capítulo foram o Projeto Educativo de Escola, 2013 e o Regulamento Interno do CRAMC.

que aprova os respetivos planos de estudo ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo;

- Decreto-Lei n.º 310/1983, de 1 de julho, que reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.

#### **4.1. Horário de funcionamento**

As instalações do CRAMC estão abertas para o desenvolvimento das suas atividades letivas de segunda a sexta-feira, entre as 09h00 e as 21h00.

#### **4.2. Historial**

Em Outubro de 1972, fundado por Maria Campina, com o apoio da C.M. de Faro, da Junta Distrital e da Casa do Algarve e Lisboa, o Conservatório iniciou a sua atividade em instalações adjacentes ao Teatro Lethes, cedidas gentilmente pela Cruz Vermelha Portuguesa.

Com o aumento constante do número de alunos, tornou-se imperiosa a criação de um novo espaço, dotado de condições adequadas à prossecução dos seus objectivos, tendo D. Maria Campina, juntamente com o seu esposo, Pedro Ruivo, começado a envidar os esforços necessários. Após o seu falecimento, em 1984, foi Pedro Ruivo que deu continuidade à obra e tornou possível a construção de um novo edifício, em terreno cedido pela Câmara Municipal de Faro, com importante apoio financeiro governamental, a funcionar desde Outubro de 1991.

#### **4.3. Missão, princípios e valores**

O CRAMC é, indiscutivelmente, uma escola com grande implantação regional e bem conceituada a nível nacional. Como tal, a sua principal missão destina-se a ocupar um lugar de destaque enquanto agente dinamizador da cultura na região do Algarve, mais concretamente na cidade de Faro. Assim, é fundamental o papel interventivo do CRAMC na realização de concertos dentro e fora da escola, como forma de dar resposta as solicitações de carácter musical que se fazem sentir. O facto de possuir dentro das suas instalações um auditório com capacidade para 480 pessoas, muito contribui para a produção própria de espetáculos, assim como para o

acolhimento de espetáculos exteriores à escola.

Princípios e valores:

- Afirmar o CRAMC como uma escola de excelência;
- Evoluir numa contínua melhoria da qualidade de ensino;
- Contribuir para uma maior qualidade de trabalho pedagógico disciplinar e interdisciplinar;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da pessoa;
- Promover o envolvimento eficaz da família na vida escolar dos seus educandos;
- Contribuir para o enriquecimento e defesa do espaço educativo e cultural do CRAMC;
- Promover a consciência da identidade e sentido da escola, integrada também na vida educativa e artística da cidade e da região em que se insere;
- Clarificar e democratizar a gestão de escola, com sentido de responsabilidade individual e coletiva;
- Possibilitar a formação de docentes e funcionários;
- Respeitar a identidade e realização dos professores na docência e na prática artística também exterior à instituição;
- Promover a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar para todos;
- Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico.

#### **4.4. Caraterização da oferta educativa**

O CRAMC ministra cursos de Educação Pré-escolar, Iniciação, Básico, Secundário e Curso Livre.

Os cursos de Educação Pré-escolar são dirigidos a alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, tendo como principal objetivo desenvolver o gosto generalizado pelo som, pela música e pelo movimento. Para além de constituírem uma importante primeira fase no desenvolvimento da aprendizagem para os cursos subsequentes, os cursos pré-escolares são de extrema importância para o desenvolvimento da concentração, fala, capacidade de ouvir e aprender, assim como da coordenação motora. De salientar que a criança tem neste curso a oportunidade de



conhecer e experimentar o maior número de instrumentos possível, para que posteriormente seja sujeita a uma avaliação que visa uma seleção adequada e definitiva do seu instrumento.

A Iniciação, formação destinada aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico entre os 6 e os 9 anos de idade, já possui um plano de estudos constituído por disciplinas teóricas e práticas, individuais e em conjunto, e como tal, o aluno deverá escolher o seu instrumento definitivo. Os principais objetivos deste ciclo de formação são: descobrir e desenvolver interesses e aptidões, desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, a criatividade e o sentido estético, promover o saber e o saber fazer, o desenvolvimento físico e motor, criar hábitos de relação e cooperação (aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros), e aprender a ler e escrever noções básicas de notação musical.

O regime de frequência Articulado destina-se às idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Neste regime, os alunos frequentam as componentes do currículo do EAE numa escola artística e as restantes componentes de ensino regular numa escola de ensino geral. É um ciclo destinado aos alunos que iniciem em simultâneo o 2.º ciclo do ensino básico de escolaridade obrigatória e o curso básico de música. O programa curricular deste ciclo é fortemente orientado para a música clássica e erudita. Com 8 anos completos de estudo o aluno obtém o diploma do Curso Complementar do Conservatório.

O regime Supletivo é igualmente destinado à faixa etária compreendida entre os 10 e os 16 anos de idade e aos alunos que iniciem em simultâneo o 2.º ciclo do ensino básico de escolaridade obrigatória e o curso básico de música. O currículo geral do aluno não inclui as componentes do currículo do EAE, sendo estas consideradas extracurriculares.

O Curso Livre é, como o nome indica, mais livre e flexível, ou seja, adaptado ao estilo de vida do aluno. Este curso é dirigido a alunos que queiram aprender música sem, no entanto, pretenderem uma certificação oficial dos seus estudos. Este modelo permite que a formação se possa iniciar em qualquer idade, desde os 3 aos 100 anos.

#### **4.5. Regime de admissão e matrícula**

- A admissão de alunos no CRAMC está sujeita ao preenchimento de uma ficha

de inscrição obrigatória, segundo o modelo em vigor;

- As inscrições têm lugar no 3.º período antes do ano letivo seguinte, em data a divulgar e comunicada previamente em todos os canais de divulgação do CRAMC;
- A admissão de alunos está sujeita ao número de vagas disponíveis para cada curso e regime;
- A admissão de alunos no CRAMC, incluindo as transferências, está sujeita a uma prova de admissão, com carácter vinculativo, a realizar em data e termos a publicitar pelo CRAMC, podendo, em alguns casos, funcionar como prova de encaminhamento ou aconselhamento curricular;
- A matriz das provas de admissão para o Curso Básico do ano letivo seguinte, bem como os respetivos conteúdos, objetivos e cotações, para todos os cursos e regimes, deve ser afixada na Escola em local próprio para o efeito e comunicada aos candidatos ou encarregados de educação, até ao dia 15 de maio;
- A admissão aos cursos existentes no CRAMC será efetuada de acordo com as normas reconhecidas pelo Ministério da Educação, e segue os planos de estudo definidos na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, com a Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28 de setembro, e da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, com a Declaração de Retificação n.º 58/2012, de 12 de outubro, alterada pela Portaria n.º 419-B/2012, de 20 de dezembro e Portaria n.º 59-A/2014, de 7 de março;
- As matrículas de alunos ou a sua renovação devem ser realizadas até ao limite dos prazos legalmente previstos, com a observância dos requisitos legais em vigor, e afixadas atempadamente no CRAMC;
- Não é permitida a frequência das atividades letivas do CRAMC sem que a matrícula esteja devidamente concretizada;
- Todos os anos os alunos devem proceder à renovação da sua matrícula dentro do prazo previsto, definido anualmente;
- A frequência do curso da Iniciação não garante a aceitação da matrícula no 1º grau do curso básico;
- O preenchimento das vagas é avaliado pelas Direções Administrativas e Pedagógica, de acordo com os resultados das provas de admissão e as vagas

disponíveis nos instrumentos;

- Para cada aluno inscrito é constituído um processo individual na secretaria do CRAMC, organizado e devidamente atualizado, onde devem ser arquivados todos os documentos e informações relevantes ao percurso educativo individual;
- As informações contidas no processo individual do aluno são estritamente confidenciais, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa que a elas tenham acesso;
- A Direção Administrativa pode não aceitar a matrícula, ou a sua renovação, de alunos que indiciem o não acatamento das normas escolares oficiais ou das normas próprias do CRAMC;
- Para os cursos básico e secundário, as matrículas e renovações de matrícula decorrem entre 15 a 30 de junho;
- A matrícula num dos cursos frequentados em regime articulado é efetuada nos dois estabelecimentos de ensino que ministram o plano de estudos correspondentes;
- As matrículas e renovações de matrícula fora do prazo estão sujeitas, às vagas existentes e nunca poderão ultrapassar a data de 31 de dezembro;
- Os alunos que frequentem o Curso do Articulado podem anular até ao final do primeiro período qualquer disciplina, perdendo automaticamente a contemplação do contrato de patrocínio ao abrigo do Ministério da Educação.

#### **4.6. Plano de estudos**

##### **4.6.1. Plano de estudos do curso básico de música**

Regulado pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, diz respeito ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

As áreas curriculares e as disciplinas para o 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) são:

- Línguas e Estudos sociais: Português, História e Geografia de Portugal;
- Matemática e Ciências: Matemática e Ciências da Natureza;
- Educação Artística: Educação Visual;
- Formação Vocacional: Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto;

- Educação Física;
- Educação Moral e Religiosa (facultativa).

As áreas curriculares e as disciplinas para o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) são:

- Língua Portuguesa;
- Línguas Estrangeiras: Inglês e Língua Estrangeira II;
- Matemática;
- Ciências Sociais e Humanas: História e Geografia;
- Ciências Físicas e Naturais: Ciências Naturais e Físico-Química;
- Educação Artística: Educação Visual;
- Formação Vocacional: Formação Musical, Instrumento, Classes de conjunto e oferta complementar (opção);
- Educação Física;
- Educação Moral e Religiosa (facultativa).

#### **4.6.2. Plano de estudos do curso secundário de música**

Regulado pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, diz respeito ao 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino secundário, é constituído pelas seguintes componentes de formação:

Formação geral:

- Português (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Língua Estrangeira I, II ou III (10.º e 11.º anos);
- Filosofia (10.º e 11.º anos);
- Educação Física (10.º, 11.º e 12.º anos).

Formação científica:

- História da Cultura e das Artes (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Formação Musical (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Análise e Técnicas de Composição (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Oferta Complementar (10.º, 11.º e 12.º anos).

Formação vocacional:

- Instrumento (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Classes de Conjunto (10.º, 11.º e 12.º anos);
- Disciplina de Opção (11.º e 12.º anos);
- Oferta Complementar (10.º, 11.º e 12.º anos).

#### 4.7. Avaliação

O CRAMC goza de autonomia pedagógica nos cursos básico e secundário do EAE, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, que lhe confere a capacidade de avaliar os seus alunos, não dependendo a sua avaliação e realização de exames das escolas públicas.

A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos é feita de acordo com as normas legais em vigor, nomeadamente pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, no caso do ensino básico e pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, no caso do ensino secundário.

O sistema de avaliação implementado atualmente no CRAMC é do tipo Avaliação Contínua, sendo que na prática este sistema se manifesta através dos tipos de avaliação quantitativa e qualitativa.

O sistema de avaliação quantitativa do CRAMC é realizado trimestralmente, o que corresponde ao final de cada período letivo, de acordo com o calendário de avaliações das escolas do ensino regular. É estabelecido numa escala de 0 a 20 valores nos casos do curso secundário e básico em regime supletivo, sendo que no caso do regime articulado do curso básico é posteriormente convertido pelos serviços administrativos numa escala de 0 a 5 valores, de acordo com a seguinte tabela.

Tabela 1. Conversão da avaliação no CRAMC

CRAMC	Escola de Ensino Regular
0-4	1
5-9	2
10-13	3
14-17	4
18-20	5

O sistema de avaliação qualitativa do CRAMC é também realizado trimestralmente, o que corresponde ao final de cada período letivo, de acordo com os parâmetros apresentados na tabela seguinte.

Tabela 2. Parâmetros de avaliação qualitativa do CRAMC

1. Progressos Técnicos e Musicais	
2. Participação/Interesse	
3. Estudo feito em casa	
4. Desempenho em provas audições e concertos	
5. Comportamento	
6. Assiduidade	
7. Pontualidade	

A escala de avaliação qualitativa é estabelecida da seguinte forma (ordem crescente): Fraco, Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente.

A autoavaliação é proposta ao aluno no final de cada aula, como forma de avaliar o seu desempenho e prestação durante a mesma, assim como no final de cada período letivo como forma de avaliar a sua prestação global de aulas, provas e audições.

Ainda conforme descrito no Regulamento Interno do CRAMC, para além dos parâmetros para cada disciplina, outros fatores relevantes podem ser incluídos na avaliação, designadamente o espírito de iniciativa e entreajuda, a assistência a audições de outros alunos e/ou professores e a participação em atividades dentro e fora do CRAMC, que possam contribuir para o desenvolvimento humano e artístico do aluno.

#### 4.7.1. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação das várias disciplinas do EAE, em vigor atualmente no CRAMC, são conforme descritos na seguinte tabela:

Tabela 3. Critérios de avaliação das disciplinas do EAE no CRAMC

<b>Formação Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento auditivo</li> <li>- Solfejo</li> <li>- Entoação melódica</li> <li>- Leitura rítmica</li> </ul>
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos teóricos</li> <li>- Testes de avaliação</li> <li>- Trabalhos de casa</li> <li>- Participação/Interesse</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>
<b>Instrumento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressos técnicos e musicais</li> <li>- Participação/Interesse</li> <li>- Estudo feito em casa</li> <li>- Desempenho em audições e concertos</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>
<b>Classe de Conjunto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação Individual</li> <li>- Capacidade de integração no conjunto/musicalidade</li> <li>- Desempenho em audições e concertos</li> <li>- Leitura rítmica</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>
<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absorção de novas linguagens</li> <li>- Capacidade de análise</li> <li>- Composição estilística</li> <li>- Identificação de épocas, estilos, compositores e respectivas marcas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criatividade</li> <li>- Autonomia de pensamento</li> <li>- Testes de avaliação</li> <li>- Trabalhos de casa</li> <li>- Participação/Interesse</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>
<b>Acústica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos de acústica e organologia</li> <li>- Testes de avaliação</li> <li>- Trabalhos de casa</li> <li>- Participação/Interesse</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>
<b>História da Música / História da Cultura e das Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos dos períodos históricos, de obras e autores de várias artes, compositores, obras, linguagens, formas e géneros musicais, relação inter-artes</li> <li>- Testes de avaliação</li> <li>- Trabalhos de casa</li> <li>- Participação/Interesse</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Outros parâmetros</li> </ul>



No caso específico da disciplina de trompete, a avaliação, tanto quantitativa como qualitativa, assim como a avaliação das provas semestrais, globais e de aptidão artística, deverá ser realizada tendo em conta os seguintes critérios de avaliação:

Tabela 4. Critérios de avaliação da disciplina de trompete

Progressos Técnicos e Musicais

Ergonomia: Desempenho motor e coordenação psico-motora	10%
Sonoridade: Afinação e timbre	10%
Musicalidade/Interpretação: Pulsação, ritmo, articulação e fraseio	10%
Improvisação/Criatividade	5%
Prova de avaliação de conhecimentos e desempenho em audições e concertos	40%

Atitudes e Valores

Autonomia/Comportamento/Assiduidade/Pontualidade	5%
Respeito pelo outro, pelo professor, pelos materiais e pelo espaço escolar	5%
Interesse/Participação	5%
Cumprimento das tarefas propostas: Organização dos materiais, trabalhos e estudo feito em casa	10%

Ao nível particular da performance instrumental, a avaliação de prestações em provas, audições e concertos deverá também ter em conta os seguintes parâmetros:

- Facilidade de emissão sonora;
- Domínio técnico do instrumento;
- Qualidade de articulação;
- Rigor do texto;
- Qualidade dos domínios expressivos e fraseado;
- Afinação;
- Inter-relação com o piano ou outro instrumento;
- Compreensão estilística;
- Compreensão formal;
- Compreensão tonal;
- Rigor rítmico.

De forma a cumprir com os critérios da avaliação tipo contínua, esta é feita de acordo com os moldes em cima apresentados no final de cada aula, para assim manter um registo contínuo, justo e coerente, da prestação do aluno, com vista à avaliação final de cada período letivo. São também critérios de avaliação contínua os seguintes parâmetros:

- Regularidade de estudo e desenvolvimento na prática do instrumento;
- Apresentação regular do material necessário para a realização da aula;
- Interesse, participação e concentração nas aulas;
- Assiduidade;
- Comportamento;
- Cumprimento do programa;
- Participação em apresentações públicas como audições, concursos e concertos.

#### **4.7.2. Provas de passagem**

No Regulamento Interno do CRAMC consta a informação que os alunos podem solicitar uma prova de passagem de grau, em qualquer uma das disciplinas do EAE, excepto na passagem do curso básico para o curso secundário. Para tal, os alunos deverão preencher um requerimento para o devido efeito, onde conste o parecer favorável do professor da respetiva disciplina. De salientar que os alunos terão obrigatoriamente de ter registado uma classificação igual ou superior a 17 valores no 1º período na disciplina em questão, para poder requerer a referida prova. No caso do regime articulado, os alunos não poderão realizar estas provas se pretendem aceder a um grau mais avançado que a sua escolaridade, sendo unicamente possível no caso de desfasamento com a mesma.

#### **4.7.3. Provas globais e provas de aptidão artística (PAA)**

Os alunos do 5º e do 8º grau terão obrigatoriamente de realizar, nos termos da lei, uma prova global de instrumento e por decisão do Conselho Pedagógico uma prova global de Formação Musical. Estas provas são realizadas durante o 3º período letivo, avaliadas por um júri constituído para o efeito e obedecem a uma matriz

comunicada aos alunos com a devida antecedência. A cotação das referidas provas é de 50% na avaliação final do ano letivo.

No caso dos alunos de 8º grau acresce ainda a realização da Prova de Aptidão Artística (doravante PAA), a qual se traduz num projeto consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimentos e capacidades técnico-artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação e apresentadas também perante um júri constituído para o efeito. Na prática, a PAA divide-se na realização de um trabalho de investigação sobre um tema à escolha do aluno com inerente defesa do mesmo e num recital instrumental de aproximadamente trinta minutos.

O regulamento específico da PAA é definido pelo Conselho Pedagógico, no início de cada ano letivo. Nele constam os objetivos, a definição das disciplinas e professores envolvidos, a designação dos professores como presidente de júris dependendo das disciplinas envolvidas, o acompanhamento dos alunos, a calendarização, critérios e formas de avaliação.

#### **4.8. Estrutura e organização administrativa e pedagógica**

Enquanto escola pertencente à rede do ensino particular e cooperativo, o CRAMC é propriedade e inerentemente gerido pela Associação do Conservatório Regional do Algarve – Maria Campina, a qual é composta pelos seguinte órgãos:

Assembleia Geral:

- Presidente – Dr. Manuel Bento dos Santos Serra;
- 1º Secretário – Dr.<sup>a</sup> Ofélia Isabel Ramos;
- 2º Secretário – Manuel Serafim Dores Carrasqueira;
- Suplente – Eng. João Pedro Guerreiro Bispo.

Conselho Administrativo:

- Presidente – Justino da Conceição Ramos;
- Vice-presidente – Olga Maria Caetano Dias Pereira da Cruz;
- Tesoureiro – Manuel Lopes Gonçalves;
- Secretário – Maria da Glória Neto Fernandes;
- Vogal – Leontina Rosa Ança de Sousa;

- Suplente – Pedro Miguel Belchior Mealha.

Conselho Fiscal:

- Presidente – Daniel Júlio Nascimento;
- Secretário – Rui Miguel Borges Mendes Quintas;
- Relator – Maria Celeste F. Martins Matias.

A gestão escolar e pedagógica do CRAMC é assegurada pelo Conselho Administrativo e pelo Conselho Pedagógico respetivamente. Contudo, é também depositada na pessoa da Vice-presidente do Conselho Administrativo, Olga Maria Caetano Dias Pereira da Cruz a função de Diretor de Escola, por forma a articular informação entre os dois conselhos. Assim, os órgãos de gestão pedagógica têm a seguinte constituição:

Direção Pedagógica (Colegial):

- Irene Alice Ainstein;
- Nuno Sequeira Rodrigues.

Conselho Pedagógico:

- Olga Cruz – Vice-presidente do Conselho Administrativo;
- Irene Alice Ainstein – Direção Pedagógica;
- Nuno Sequeira Rodrigues – Direção Pedagógica e Representante do Departamento de Formação Musical;
- Oxana Anikeeva – Representante do Departamento de Piano;
- João António de Almeida – Professor de Piano e Representante do Departamento de Disciplinas Teóricas;
- Filipa Oliveira – Representante da Classe de Flauta de Bisel;
- Eudoro Grade – Representante da Classe de Guitarra;
- João Mogo Carneiro – Representante do Departamento de Sopros;
- Helena Duarte – Representante do Departamento de Cordas.

#### **4.8.1. Serviços**

Serviços técnicos:

- Secretaria;
- Reprografia;
- Serviço de bar.

Serviços técnico-pedagógicos:

- Biblioteca;
- Auditório;
- Aluguer de instrumentos musicais.

### **5. Comunidade escolar do CRAMC**

De acordo com o regulamento interno, entende-se por comunidade escolar o conjunto de pessoas que se relacionam regularmente dentro do circuito de uma escola, quer seja dentro ou fora do seu espaço físico. Esta comunidade é constituída por alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e as demais pessoas envolvidas no âmbito da suas atividades.

#### **5.1. População alvo**

Tal como o seu nome indica, o CRAMC foi criado com o intuito de servir toda a região do Algarve ao nível do EAE. Contudo, a crescente abertura de instituições similares na região, tem vindo a fazer com que a percentagem de alunos de fora do conselho de Faro diminua. Para além do CRAMC, o Algarve conta já com 7 escolas de EAE.

À data da última revisão do Projeto Educativo, decorria o ano letivo 2013-2014, o conselho de Faro detinha a maior percentagem de alunos 77,96%, estando os restantes 22,04% dos alunos distribuídos pelos vários concelhos do Algarve tal como descrito na seguinte tabela.

Tabela 5. Percentagem de alunos provenientes dos vários concelhos do Algarve

Albufeira	0,88%
Faro	77,96%
Lagoa	0,58%
Loulé	6,76%
Olhão	6,18%
Portimão	0,29%
São Brás de Alportel	0,88%
Silves	5,00%
Tavira	1,47%

Durante o ano letivo 2015-2016, o CRAMC contabilizou um total de 223 alunos distribuídos da seguinte forma:

- 55 Iniciações;
- 124 Articulados (118 no básico e 6 no secundário);
- 34 Supletivos (22 no básico e 12 no secundário);
- 10 Curso Livre.

## 5.2. Pessoal docente

O corpo docente do CRAMC é constituído por 22 professores, dos quais 83% possuem habilitação própria para a lecionação de cursos oficiais. De salientar que 73% dos docentes são de nacionalidade portuguesa e os restantes de nacionalidade estrangeira.

## 5.3. Pessoal não docente

O corpo não docente do CRAMC é constituído por 5 pessoas: 3 funcionários administrativos (secretaria, recursos humanos e contabilidade) e 2 funcionários auxiliares (recepção, reprografia, vigilância e limpeza).

## 5.4. Encarregados de educação

Para além de professores, funcionários e alunos, outro dos elementos constituintes da comunidade educativa são os encarregados de educação. Os encarregados de educação colaboraram na vida do CRAMC e estão representados nos

seus órgãos.

## **6. Recursos físicos: instalações e equipamento**

### **6.1. Edifício**

O CRAMC possui um edifício com três pisos, com um total de 3071m<sup>2</sup> de área coberta e 47m<sup>2</sup> de área descoberta constituídos por:

- Cave: onde se encontra a biblioteca, 34 salas, 4 casas de banho, 4 arrecadações e corredor;
- Rés-do-chão: onde se encontram os serviços administrativos, a reprografia, a Direção Pedagógica, a Direção Administrativa, 32 salas, 6 casas de banho, 3 corredores, 2 arrecadações, terraço e um Auditório com capacidade para 480 pessoas, equipado com 2 pianos de meia cauda, equipamento de luz e som;
- 1.º andar: onde se encontra uma sala museu, em homenagem a Maria Campina.

### **6.2. Equipamento**

O CRAMC encontra-se apetrechado de material didático e equipamento específico necessário à sua atividade, nomeadamente instrumentos musicais para lecionar a totalidade das disciplinas. É de destacar que as salas de aula já que estão equipadas com quadros pautados, espelhos, estantes musicais, armários para arrumações, mesas ou secretárias, cadeiras e na sua grande maioria também com pianos.

A Biblioteca é um espaço ao dispor de professores e alunos, equipada com material específico para o ensino de música tal como: livros, partituras, e suportes audiovisuais.

Os Serviços Administrativos da escola encontram-se muito bem apetrechados, com equipamento informático adequado para garantir o funcionamento dos mesmos. Todo o edifício possui aquecimento, sendo que o Auditório, os Estúdios de Dança, os Serviços Administrativo, as Salas de Direção e a Sala 50 estão equipados com sistema

de ar condicionado.

## **7. Programa da disciplina de trompete**

O programa existente no CRAMC referente ao curso de trompete, é da autoria da EMCN, o qual foi elaborado na década trinta e atribuído às escolas que possuíam paralelismo pedagógico com a EMCN.

Assim, após análise detalhada do mesmo, considero que este se encontra desatualizado e desajustado à realidade atual do EAE. O referido programa é de uma dificuldade extrema para alunos que acabam de ingressar no 1º grau de instrumento com apenas 10 anos de idade, não tendo a grande maioria frequentado o curso de iniciação musical. Por outro lado, denota uma óbvia e compreensível desatualização de métodos e obras, assim como padece de uma certa monotonia e falta de diversidade de conteúdos em relação ao novo panorama e abordagem musical.

Como tal, tendo como base a minha experiência pedagógica e conhecimento da realidade educacional do CRAMC, decidi elaborar eu próprio um programa para a disciplina de trompete adequado e ajustado a realidade atual (Anexo 1).

## **8. Prática de Ensino Supervisionada – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

Neste capítulo, pretende-se fazer uma abordagem a todas as práticas pedagógicas, curriculares e extracurriculares, realizadas no estágio profissionalizante. Será apresentado um modelo de planificação de aula, relativo as aulas lecionadas e supervisionadas, da mesma forma que também exibirá uma exposição de dados dos alunos e outros elementos importantes referentes à PES.

Comtemplará também uma reflexão crítica relativa à atuação do professor nas aulas lecionadas pelo mesmo, assistidas pelo Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso e supervisionadas pelo Orientador Institucional Mestre Marco Rodrigues, aulas assistidas do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso, aulas assistidas do Professor Eudoro Grade, aulas de apoio aos alunos e reuniões com o Orientador Institucional Mestre Marco Rodrigues e o Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso.



### 8.1. Modelo de plano de aula

Segundo Arends (2008) “Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p.92).

O mesmo autor afirma ainda que: “Espera-se que os professores, tal como os líderes de outras áreas, liderem os alunos e coordenem uma variedade de actividades quando professores e alunos trabalham em conjunto, por forma a cumprir os objectivos académicos e sociais da educação” (p.89).

Para este efeito, elaborei um modelo de planificação de aula onde estão registados os dados do aluno (nome, instrumento, ano ou grau de instrumento e idade), metas curriculares, descritores de desempenho nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, conteúdos, estratégias, metodologias, recursos, avaliações, duração das tarefas pedagógicas, observações e autoavaliação.

Este modelo de planificação foi aplicado em todas as aulas lecionadas e supervisionadas, tal como consta no seguinte exemplo referente ao aluno A do estágio profissionalizante.

*“Primeiramente gostaria de referir que o professor Carneiro demonstrou uma preparação das aulas exemplar, tanto ao nível da preparação dos materiais didáticos necessários a cada aluno (partituras, tecnologia necessária para a audição e/ou visualização oportuna ao trabalho, exercícios específicos para resolver uma dificuldade, entre outros) como na esquematização das aulas permitindo com isto que as suas aulas fossem sempre com uma dinâmica elevada”* (Testemunho Mestre Rui Travasso, Orientador Cooperante de estágio).

**Aluno:** A

**Instrumento:** Trompete

**Grau:** 4º (Articulado)

**Idade:** 14 anos

Tabela 6. Modelo de plano de aula

<b>Data:</b> 17/11/2015 – 16h.00 às 16h.45
<p><b>1. Tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Si bemol maior com respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática. Estudo nº 19 de Sigmund Hering. Peça <i>Trois Esprits</i> de Alain Parent.</li> </ul> <p>1.1. Domínio fundamental: técnico, sonoro e interpretativo na escala, estudo e peça a trabalhar na aula.</p> <p>1.2. Subdomínios: vibração labial, respiração, fluxo e velocidade de ar/flexibilidade, digitação, articulação.</p>
<p><b>2. Meta curricular (Objetivos gerais)</b></p> <p><b>2.1. Domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como se executa a produção sonora através da vibração labial;</li> <li>• Compreender como se executa uma boa respiração para a prática do instrumento;</li> <li>• Compreender e consciencializar a relação entre fluxo/dinâmica e velocidade de ar/registo;</li> <li>• Compreender a digitação do instrumento no repertório a trabalhar;</li> <li>• Compreender as diferentes articulações utilizadas no repertório a trabalhar.</li> </ul> <p><b>2.1.1. Descritores de desempenho do domínio cognitivo (objetivos específicos ou comportamentais):</b></p> <p>No final da presente aula, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a técnica de produção sonora através da vibração labial;</li> <li>• Explicar a técnica de execução de uma boa respiração;</li> <li>• Explicar a relação entre fluxo de ar/dinâmica e velocidade de ar/registo;</li> <li>• Explicar qual a digitação correspondente a uma determinada nota;</li> <li>• Explicar as diferenças entre articulações tais como o <i>legato</i> e o <i>staccato</i>;</li> <li>• Reconhecer a digitação correta referente às notas apresentadas na partitura;</li> <li>• Reconhecer e aplicar as diferentes articulações apresentadas na partitura.</li> </ul> <p><b>2.2. Domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar nas tarefas propostas dentro da sala de aula;</li> <li>• Revelar interesse pela disciplina e pela matéria dada.</li> </ul>

**2.2.1. Descritores de desempenho do domínio afetivo (objetivos específicos ou comportamentais):**

No final da presente aula, o aluno deve ser capaz de:

- Desempenhar com responsabilidade as tarefas propostas;
- Escutar com atenção as diretrizes do professor;
- Pedir esclarecimento de dúvidas se necessário;
- Demonstrar pensamento crítico e construtivo;
- Intervir adequadamente.

**2.3. Domínio psicomotor:**

- Aplicar ao longo da aula uma boa técnica de vibração labial, denotada por uma sonoridade rica em harmónicos;
- Aplicar ao longo da aula uma boa técnica de respiração, evidenciada por um bom suporte diafragmático e por uma correta emissão da velocidade do ar;
- Aplicar corretamente a técnica de fluxo e velocidade de ar, demonstrando assim domínio nos vários registos desde o grave ao agudo e das dinâmicas a executar desde o *pp* ao *ff*;
- Aplicar a digitação correta no repertório trabalhado;
- Aplicar a articulação correta no repertório trabalhado.

**2.3.1. Descritores de desempenho do domínio psicomotor (objetivos específicos ou comportamentais):**

No final da presente aula, o aluno deve ser capaz de:

- Obter uma boa produção sonora rica em harmónicos agudos e graves;
- Executar uma boa respiração, suportada pelo diafragma e emitida com a correta velocidade de ar, nos inícios de frases e sempre que assinalado na partitura;
- Executar diferentes dinâmicas e diferentes notas com a mesma posição (harmónicos/flexibilidade);
- Aplicar todas as técnicas mencionadas anteriormente no repertório a executar.

**Conteúdo:**

- **Introdução da aula:**
- Verificar se o aluno está estável e confortável para dar início à aula;
- Informar o aluno sobre o conteúdo da aula: quais os objetivos, repertório a trabalhar e duração das tarefas.

- **Problemática:** Como executar a escala de Si bemol maior com respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, arpejo da 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática. Como executar o estudo nº 19 de Sigmund Hering. Como executar a peça *Trois Esprits* de Alain Parent.
- **Avaliação de diagnóstico:** Quais os conhecimentos prévios que o aluno já possui em relação ao material a executar na aula.
- **Desenvolvimento:** Consolidação da aprendizagem.
- Escala de Si bemol maior com respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática;
- Estudo nº 19 de Sigmund Hering;
- Peça: *Trois Esprits* de Alain Parent.
- **Encerramento e avaliação:**
- Recapitulação avaliativa dos principais momentos da aula;
- Questionamento ao aluno sobre possíveis dúvidas;
- Explicação e esclarecimento sobre os métodos de estudo individual.

**Estratégias/Metodologias:**

- As estratégias utilizadas reincidiram sobre explicações teóricas, exercícios práticos relevantes para a resolução de um determinado problema ou dificuldade e correção oral de princípios básicos de execução do instrumento, assim como de erros provenientes do conhecimento teórico tais como ritmos e altura dos sons em todo o material didático trabalhado ao longo da aula;
- Explicação teórica sobre a execução das diferentes articulações seguida de exercícios com uso alternado das várias articulações abordadas;
- Exercícios de mudança de tempo com recurso ao metrónomo;
- Explicação teórica seguida de exemplificação no instrumento de algumas dinâmicas presentes no estudo e na obra;
- Explicação e correção oral de alguns detalhes.

**Recursos:**

- Programa de Trompete do CRAMC;
- Portefólio do aluno;
- Vicent Chicowitz: *Air Flow Studies* (aquecimento);
- Sigmund Hering: *Forty Progressive Etudes*;
- Alain Parent: *Trois Esprits*;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala com piano;</li> <li>• Instrumento;</li> <li>• Espelho;</li> <li>• Estante;</li> <li>• Metrónomo;</li> <li>• Afinador;</li> <li>• Lápis e borracha.</li> </ul>
<p><b>Avaliação (De 1 a 5 valores):</b> Observação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Si bemol maior com respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática – 4 (Bom);</li> <li>• Estudo nº 19 de Sigmund Hering – 5 (Muito bom);</li> <li>• Peça <i>Trois Esprits</i> de Alian Parent – 4 (Bom);</li> <li>• Desempenho geral de técnica, sonoridade e interpretação – 4 (Bom);</li> <li>• Classificação geral da aula – 4 (Bom).</li> </ul> <p>1. Não satisfaz 2. Insuficiente 3. Satisfaz 4. Bom 5. Muito bom</p>
<p><b>Duração Total: 45 minutos.</b></p>
<p><b>Duração das atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Introdução da aula (3’):</b> apresentação dos objetivos e conteúdos a desempenhar na aula. Avaliação de diagnóstico.</li> <li>- <b>Desenvolvimento (39’):</b> consolidação da aprendizagem.</li> <li>- Execução de exercícios de técnica de base (aquecimento), escala de Si bemol maior com respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática (13’);</li> <li>- Estudo nº 19 de Sigmund Hering (13’);</li> <li>- Peça <i>Trois Esprits</i> de Alain Parent (13’).</li> <li>- <b>Encerramento da aula (3’):</b></li> <li>- Recapitulação avaliativa dos principais momentos da aula;</li> <li>- Questionamento ao aluno sobre possíveis dúvidas;</li> </ul>

<p>- Explicação e esclarecimento sobre os métodos de estudo individual.</p>
<p><b>Observações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O aluno executou demonstrando um bom conhecimento e domínio a escala de Si bemol maior com os respetivos arpejos, inversões de 3 e 4 sons, 7ª da dominante, relativas menores e escala cromática;</li><li>• O aluno executou o estudo nº 19 de Sigmund Hering demonstrando um muito bom domínio da técnica e interpretação. Somente foi necessário proceder ao ajuste de pequenos pormenores referentes à dinâmica. Uma vez adquirido o conhecimento necessário inerente ao referido estudo, o aluno avançou no método para o estudo nº 20;</li><li>• O aluno demonstrou um bom conhecimento geral da peça <i>Trois Esprits</i>. Contudo, alguns problemas relacionados com a técnica de algumas passagens, assim como dinâmicas e articulações no geral, continuam a necessitar de estudo individual por parte do aluno. Foram realizados exercícios com o intuito de solucionar os problemas mencionados, assim como foram dadas diretrizes específicas sobre o estudo a realizar pelo aluno ao longo da semana. Uma vez que o conhecimento geral da peça ainda não está consolidado, a mesma ficou marcada enquanto trabalho para casa (TPC) e será ouvida de novo na aula da próxima semana.</li></ul>
<p><b>Autoavaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os objetivos foram cumpridos;</li><li>• Penso ter ajudado bastante o aluno na resolução de alguns problemas técnicos durante a aula;</li><li>• Espero que a conversa e indicação específica de exercícios com vista a resolução dos seus problemas, possam ser úteis e proveitosos;</li><li>• Foi possível realizar todas as tarefas planificadas para a aula, sem sofrerem grandes desvios no tempo estipulado para cada uma delas (Evidência documental em anexo 6, Questionário aos alunos).</li></ul>

## 8.2. Reflexão das aulas lecionadas, assistidas e supervisionadas

A prática pedagógica referente às aulas lecionadas, assistidas e supervisionadas pelos respetivos coordenadores, decorreu dentro da normalidade e tal

como planificada no Plano Individual de Formação (doravante PIF) e Portefólio de Estágio, com exceção do dia 26 de Maio de 2016, o qual correspondeu a um feriado nacional não planificado no calendário escolar, entretanto repostado pelo atual executivo governamental.

As aulas em questão foram lecionadas a alunos da minha própria classe de Trompete no CRAMC, nomeadamente os alunos A, B e C, assim como a uma classe de conjunto que maioritariamente contempla o desenvolvimento de um *Ensemble* de Trompetes. O ambiente nas referidas aulas foi sempre agradável e propício à realização de uma boa prática pedagógica. A amizade, entreaajuda, cooperação, bom senso e boa disposição imperaram ao longo do ano letivo.

Foi meu principal intento planificar de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, com vista à resolução das suas dificuldades, assim como elaborar planos de carácter aberto de forma a poder responder as adversidades passíveis de acontecer durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Contudo, existem questões técnicas inerentes ao trompete tais como: a vibração labial, a sonoridade, a respiração, o controle de fluxo e velocidade de ar, a flexibilidade e a articulação que são comuns a todos os alunos, da mesma forma que necessitam de uma supervisão constante do professor até serem dominados e masterizados.

*“Esta preparação ficou ainda mais evidente quando começaram a surgir os problemas técnicos normais relacionados com a evolução de um estudante de música tais como: técnica, articulação, sonoridade, ritmo, entre outros. No que concerne a isto, o professor Carneiro procurou sempre soluçona-los de forma planeada e chegou sempre às aulas como uma ideia pré- definida sobre como encaminhar o aluno a superar essas dificuldades. Ainda sobre a planificação, quero realçar que o professor Carneiro manteve sempre abertura com os alunos na escolha do repertório a trabalhar, quer individualmente quer na disciplina de grupo”* (Testemunho Mestre Rui Travasso, Orientador Cooperante de estágio).

Assim, foi para mim muito importante e gratificante sentir que no geral a planificação das aulas, assim como o uso de algumas estratégias específicas, foram de enorme contribuição para a evolução dos alunos. No caso concreto da teoria de Kristian Steenstrup, relativa ao uso do canto como forma de otimizar e evoluir a utilização do aparelho respiratório na prática do trompete, foi especialmente notória a evolução de todos os alunos nesse campo, após a realização de exercícios ao longo de algumas semanas.

De salientar também uma estratégia utilizada com o aluno B, que embora seja uma metodologia já existente na resolução de problemas técnicos no trompete desde o final da década de 80, certamente que foi inovadora e bastante produtiva para este aluno, a utilização do *Buzz Extension and Resistance Piece* (doravante BERP).



Figura 1. *Buzz Extension and Resistance Piece* (BERP)

Os exercícios de vibração somente com o bocal, têm ao longo dos anos sido benéficamente usados pelos instrumentistas de metal, tendo no caso do trompete sido especialmente propostos pelo pedagogo James Stamp, como forma de resolver problemas referentes à vibração labial e inerente produção sonora no trompete. “Tocar apenas com o bocal (...) tem provado ser o ponto mais importante dos meus ensinamentos” (Stamp, 1978, p.3).

O BERP consiste numa pequena peça que se anexa ao *lead pipe* (tubo principal) do trompete, fazendo com que o instrumentista tenha a sensação de estar a tocar o instrumento normalmente, quando na realidade a sonoridade obtida é apenas o *buzz* (vibração) do bocal. Desta forma, o instrumentista pode praticar repertório apenas através do *buzz* do bocal com recurso à utilização do BERP, uma vez que permite inclusive o manuseamento dos pistões.

Como já foi mencionado anteriormente, o aluno B registava alguns problemas ao nível da otimização da sua vibração labial e inerente resultante sonora. Como tal, foi-lhe sugerido por mim que iniciasse um processo de estudo do repertório com recurso ao BERP. Como este acessório permite ao aluno verificar, com mais rigor quando comparado com a sonoridade total do trompete, todos os pontos onde a vibração labial não está a ser corretamente utilizada, o aluno foi paulatinamente corrigindo os pontos menos positivos através de uma melhor utilização do ar.

Ao longo das semanas, foi muito enriquecedor e positivo poder constatar que o aluno melhorou a sua qualidade e assertividade sonora, tendo inclusive evidenciado



uma enorme evolução neste campo na primeira prova semestral deste ano letivo.

Outra das estratégias que decidi implementar, foi a criação de um grupo fechado a todos os alunos da classe, na rede social *Facebook*, de forma a fomentar a pesquisa e o debate.



Figura 2. Grupo fechado da classe de trompete do CRAMC no *Facebook*

O objetivo era criar uma plataforma interativa de troca de informação, música, vídeos e partituras relativas ao trompete. Assim, foi especialmente prazeroso perceber que todos os alunos sem exceção passaram a ter uma postura ativa na procura de vídeos e música de trompete e inclusive criavam pequenos debates entre si sobre a qualidade do material que era publicado.

Ao nível da planificação das aulas, senti que o facto da prática pedagógica ser mais organizada e planeada, ajudou a que os próprios alunos fizessem um melhor planeamento e organização do seu estudo individual, quer do repertório, quer da técnica de base para a resolução dos seus problemas. Assim, e uma vez constatados os benefícios da planificação do trabalho e aulas dos alunos, creio que esta ferramenta pedagógica me irá inclusive acompanhar ao longo de toda a minha carreira docente.

Relativamente às atividades extracurriculares, embora já fosse uma estratégia utilizada anteriormente como forma de motivar os alunos, estiveram ao longo do presente ano letivo mais presentes que nunca. A vontade que os alunos demonstraram de participar em concursos, estágios, *masterclasses*, festivais e concertos foi fantástica e enorme. Pessoalmente enquanto professor, foi um prazer acompanhá-los e observar as suas evoluções na preparação das referidas atividades, assim como fazer parte das suas conquistas e superação de obstáculos

É sem dúvida deste tipo de estímulos que os jovens necessitam para se motivarem: preparação de objectivos concretos. A meu ver, toda a evolução musical se baseia na seguinte teoria: Quanto mais se estuda melhor se toca e quanto melhor se

toca mais se quer tocar!

*“(…) ele soube modificar as suas aulas consoante a calendarização a cumprir, não só o calendário imposto pelo conservatório (refiro-me a audições, testes, exames, concertos, entre outros) mas também a concursos e eventos exteriores a este. Esta modificação consoante as atividades previstas acabou por funcionar como um estímulo, pois as aulas nunca tiveram um cariz estático devido a um planeamento diversificado.*

*Como se pode compreender no parágrafo anterior, o professor Carneiro nunca se limitou a cumprir a sua calendarização normal e tentou sempre motivar os alunos para uma participação mais ativa quer no CRAMC quer fora dele. Exemplos disso são as participações dos alunos deste em concursos como o da Póvoa de Varzim, Orquestra Clássica do Sul, Lagos, das audições para o 3º Estágio da Orquestra Sinfónica Ensemble, entre outros”* (Testemunho Mestre Rui Travasso, Orientador Cooperante de estágio).



Figura 3. Entrega de diplomas do Estágio de Orquestra do CRAMC

Foi também especialmente tocante e emotivo, sentir que todos os alunos tiveram uma especial atenção e colaboração na realização de atividades relacionadas com o meu estágio. No caso da gravação das aulas, todos eles mencionaram que iriam preparar as referidas aulas da melhor forma possível, de maneira a ajudar o professor a ter boa nota no seu mestrado. Tamanha manifestação de carinho e afeto não pode passar sem ser mencionada e agradecida, como tal gostaria de aqui agradecer a todos os meus alunos, pois foram todos incansáveis e imensamente dedicados na ajuda à realização das minhas tarefas de estágio.

No caso concreto do aluno B, senti que a minha pesquisa e cuidado na adequação de exercícios com vista à evolução de alguns problemas técnicos

evidenciados, foram de grande eficácia. Embora a resolução de todos esses problemas pressuponha um cuidado constante de manutenção da responsabilidade do aluno, a evolução e melhoria ao longo do ano letivo foi notória.

As mencionadas aulas foram lecionadas por mim com assistência e respetiva supervisão do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso.

*“No que às aulas diz respeito, o professor Carneiro foi totalmente assíduo (não faltou a nenhuma aula que estivesse prevista a minha comparência) e pontual. À semelhança da postura adotada na escolha do repertório a trabalhar, o professor Carneiro manteve também uma abertura ampla no que diz respeito a uma discussão saudável nas aulas sobre temas que iam surgindo e até sobre a própria avaliação, conseguindo sempre manter o respeito necessário para o bom funcionamento desta, utilizando uma argumentação clara e coerente, promovendo não só o desenvolvimento musical mas também uma oralidade mais correta. Paralelamente a isto, respeitou sempre o programa e calendário delineado pela instituição”*  
(Testemunho Mestre Rui Travasso, Orientador Cooperante de estágio).

### **8.2.1. Relatórios da disciplina de trompete**

Os relatórios da disciplina de trompete foram elaborados trimestralmente, no final de cada período letivo e visam essencialmente relatar a prestação, desenvolvimento e avaliação dos alunos da classe ao longo do período, bem como descrever todas as atividades curriculares e extracurriculares em que a classe de trompete esteve envolvida. Estão disponíveis para consulta no anexo 8.

### **8.2.2. Perfil e síntese de observação dos alunos**

#### **Aluno A**

O aluno A frequentou o 4º grau em regime articulado. Trata-se de um aluno que iniciou os seus estudos musicais ao ingressar no curso básico, 5º ano de escolaridade sobre a minha orientação pedagógica e sem qualquer conhecimento musical prévio. Ao longo dos últimos quatro anos, mostrou ser um aluno com um talento imensurável e detentor de uma capacidade de trabalho e dedicação acima da média.

A forma dedicada e minuciosa como prepara as suas aulas semana após

semana, faz com que este aluno esteja constantemente envolvido em atividades extracurriculares tais como: concursos, estágios, *masterclasses* e concertos.

Tal como mencionado, o aluno A tem uma enorme facilidade técnica na preparação de repertório, contudo tem mostrado alguma resistência na aquisição de ferramentas inerentes ao desenvolvimento da musicalidade e interpretação.

Ao longo do ano letivo, foi especialmente interessante observar a forma como o aluno interpretava os exercícios e estratégias por mim utilizadas na resolução desses problemas. Alguns desses exercícios contemplavam o canto como linha orientadora do fraseio musical, assim como a criação de novas dinâmicas de forma a obter novas nuances musicais. O culminar de todo este trabalho, foi demonstrado já após o final do ano letivo, com a sua participação num concurso onde a sua prestação foi digna de um profissional da área da música, desde os aspetos técnicos até aos interpretativos.

### **Aluno B**

O aluno B frequentou o 7º grau em regime articulado. Trata-se de um aluno que iniciou o seu curso secundário no ano letivo 2014/2015, sobre a minha orientação pedagógica, tendo o seu anterior percurso académico/musical sido realizado no Conservatório Calouste Gulbenkian na cidade de Braga.

Quando iniciou o seu curso secundário, os seus objetivos de prosseguir uma carreira na área da música eram clarividentes. Contudo, o aluno tem mostrado alguma displicência ao nível do seu empenho e dedicação pelo estudo do instrumento, o que colide com o facto de esta ser a sua opção de carreira.

Inicialmente, o aluno revelava ter alguns problemas técnicos ao nível da execução do instrumento. Ao longo dos dois últimos anos, foi realizado um plano específico com vista a melhorar e resolver todos esses problemas, de forma a que o aluno possa terminar o 8º grau, com o nível exigido para prosseguir os seus estudos no ensino superior. No caso concreto do passado ano letivo, senti que a minha pesquisa e cuidado na adequação de exercícios com vista à evolução e resolução de alguns problemas técnicos evidenciados, foram de grande eficácia. Embora a resolução de todos esses problemas pressuponha um cuidado constante de manutenção da responsabilidade do aluno, a evolução e melhoria ao longo do ano letivo foi notória.

### **Aluno C**

O aluno C frequentou o 6º grau em regime supletivo. Trata-se de um aluno o qual ingressou no CRAMC sobre a minha orientação pedagógica, no regime mencionado, diretamente para o 2º grau. Após ter sido realizada uma prova de diagnóstico, verificou-se que o aluno não necessitava de frequentar o 1º grau, uma vez que já possuía conhecimentos musicais adquiridos numa banda filarmónica.

O aluno C é um aluno com enorme talento e facilidade na aquisição de conhecimento musical. Ao longo dos últimos cinco anos, o aluno tem registado uma excelente evolução técnica. Contudo, tem também mostrado alguma resistência na aquisição de ferramentas inerentes ao desenvolvimento da musicalidade e interpretação, nomeadamente em situações de performance.

De facto, o aluno é detentor de uma excelente resposta aos exercícios e tarefas por mim propostos nas aulas com vista à resolução dos problemas mencionados, mas infelizmente todo esse bom trabalho acabava por ser esquecido em situações de performance pública.

Ao longo do passado ano letivo, foi por mim desenvolvido com o aluno um trabalho de concentração e recapitulação prévia a todas as suas apresentações em concertos, concursos e audições. O resultado foi muito positivo, originando assim um melhoramento substancial de todas as suas performances.

Embora os seus pormenores de qualidade tenham melhorado ao longo do ano letivo, a sua preparação de repertório ficou aquém das expectativas. O aluno frequenta o 10º ano de escolaridade do ensino regular e devido ao seu regime, não tem qualquer redução de carga horária. Foi por ele confessado em diversas ocasiões, o facto de não estar a conseguir conciliar da melhor forma o ensino regular com o EAE, tendo inclusive de recorrer a explicações de disciplinas no ensino regular. A mim, coube-me a responsabilidade de orientar e adequar o programa à sua realidade da melhor forma possível. Como tal, optei por trabalhar menos repertório mas dando mais ênfase e profundidade ao material trabalhado.

### **8.2.3. Avaliação e sínteses descritivas do desempenho dos alunos**

Uma vez já descritas no Portefólio de estágio, as sínteses descritivas do desempenho dos alunos estão disponíveis para consulta no anexo 9. As avaliações finais de período dos alunos, podem ser consultadas no subcapítulo seguinte, inseridas

nas tabelas descritivas da evolução dos alunos.

#### 8.2.4. Tabelas descritivas da evolução dos alunos

##### ALUNO A

Tabela 7. Descritores de desempenho do aluno A

Objetivos	1º Período	2º Período	3º Período
Controlo da vibração labial, emissão sonora nas várias dinâmicas e da afinação	Bom	Bom	Muito Bom
Domínio técnico ao nível da digitação	Bom	Bom	Muito Bom
Igualdade no registo	Bom	Bom	Bom
Postura das mãos e corpo	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Articulação em <i>tenuto</i> , <i>legato</i> , <i>staccato</i> simples e duplo	Bom	Bom	Muito Bom
Domínio da tessitura	Bom	Bom	Bom
Domínio da flexibilidade/Série de harmónicos	Bom	Bom	Muito Bom
Leitura e execução de trechos musicais	Bom	Bom	Muito Bom
Controlo do fraseado, estrutura musical e noções estilísticas	Bom	Bom	Muito Bom
Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco	Bom	Bom	Muito Bom
Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que abordem questões relacionadas com cores tímbricas	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Exercício de direcionamento, fluxo e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos	Bom	Bom	Bom
Utilização de indicadores musicais referentes à expressividade	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado	Bom	Bom	Muito Bom
Competências de leitura: Rítmica, melódica e com transposição	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
<b>Avaliação final de período</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>

O aluno A superou e desenvolveu quase todos os objetivos propostos para o ano letivo. Apenas necessita de mais algum tempo para que algumas das estratégias possam ser consolidadas e masterizadas, para assim surtirem o efeito desejado.

## ALUNO B

Tabela 8. Descritores de desempenho do aluno B

<b>Objetivos</b>	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
Controlo da vibração labial, emissão sonora nas várias dinâmicas e da afinação	Satisfaz	Bom	Bom
Domínio técnico ao nível da digitação	Bom	Bom	Bom
Igualdade no registo	Satisfaz	Bom	Bom
Postura das mãos e corpo	Bom	Bom	Bom
Articulação em <i>tenuto</i> , <i>legato</i> , <i>staccato</i> simples e duplo	Satisfaz	Bom	Satisfaz
Domínio da tessitura	Satisfaz	Bom	Bom
Domínio da flexibilidade/Série de harmónicos	Satisfaz	Bom	Bom
Leitura e execução de trechos musicais	Bom	Muito Bom	Bom
Desempenho evolutivo na utilização do BERP	Satisfaz	Bom	Bom
Controle do fraseado, estrutura musical e noções estilísticas	Satisfaz	Bom	Bom
Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco	Satisfaz	Bom	Satisfaz
Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que abordem questões relacionadas com cores tímbricas	Satisfaz	Bom	Bom
Exercício de direcionamento, fluxo e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos	Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz
Utilização de indicadores musicais referentes à expressividade	Bom	Muito Bom	Bom
Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado	Satisfaz	Bom	Bom
Competências de leitura: Rítmica, melódica e com transposição	Bom	Bom	Bom
<b>Avaliação final de período</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>14</b>

O aluno B do curso secundário, superou grande parte dos objetivos propostos para o ano letivo tal como se pode constatar na tabela. No entanto, estamos perante um aluno que apresenta algumas dificuldades nas bases adquiridas anteriormente, ao

longo do curso básico. Como tal, a superação total das referidas dificuldades, dependem inteiramente do estudo e dedicação regular ao instrumento do próprio aluno. Ainda assim, pode concluir-se que as suas melhorias, tanto ao nível técnico como interpretativo são consideráveis e substanciais.

### ALUNO C

Tabela 9. Descritores de desempenho do aluno C

<b>Objetivos</b>	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
Controlo da vibração labial, emissão sonora nas várias dinâmicas e da afinação	Bom	Muito Bom	Bom
Domínio técnico ao nível da digitação	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Igualdade no registo	Bom	Muito Bom	Bom
Postura das mãos e corpo	Bom	Bom	Bom
Articulação em <i>tenuto</i> , <i>legato</i> , <i>staccato</i> simples e duplo	Bom	Muito Bom	Bom
Domínio da tessitura	Bom	Bom	Bom
Domínio da flexibilidade/Série de harmónicos	Bom	Muito Bom	Bom
Leitura e execução de trechos musicais	Bom	Muito Bom	Satisfaz
Controle do fraseado, estrutura musical e noções estilísticas	Satisfaz	Bom	Satisfaz
Gestão dos níveis de ansiedade e concentração em palco	Satisfaz	Muito Bom	Satisfaz
Correta formação da coluna de ar e controlo da afinação através de exercícios que abordem questões relacionadas com cores tímbricas	Bom	Bom	Bom
Exercício de direcionamento, fluxo e velocidade da coluna de ar para a correta emissão sonora em todos os registos	Bom	Muito Bom	Bom
Utilização de indicadores musicais referentes à expressividade	Bom	Bom	Satisfaz
Controlo e adequação da respiração na execução musical tendo em conta o fraseado	Bom	Bom	Bom
Competências de leitura: Rítmica, melódica e com transposição	Bom	Muito Bom	Bom
<b>Avaliação Final de período</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>16</b>



O aluno C do curso secundário, superou grande parte dos objetivos propostos para o ano letivo, tal como se pode constatar na tabela. Estamos perante o caso de um aluno que, como já foi mencionado, é possuidor de inúmeras capacidades e talento. No entanto, ao longo do ano letivo atravessou um período de maior dificuldade inerente à sua preparação e estudo do instrumento, muito devido à carga horária que lhe é imposta no ensino regular, uma vez que é frequentador do regime supletivo. Esse decréscimo de qualidade foi mais notório durante o 3º período.

Ainda assim, posso afirmar que estamos perante um aluno de enorme qualidade, o qual necessita apenas de aprender a gerir a sua disponibilidade e organização enquanto estudante. Apesar de o aluno ter revelado uma autossuficiência elevada, existem alguns pormenores aos quais terá de dar maior importância, da mesma forma que terá de prestar mais atenção às diretrizes do professor na forma como executa o seu estudo e preparação de aulas, para assim poder alcançar uma melhor evolução nos pontos mais carenciados.

## 8.2.5. Questionários aos alunos

Tabela 10. Questionário aos alunos

QUESTÕES		RESPOSTAS - ALUNOS		
		ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
1	O aluno sentiu evolução ao longo das aulas durante o presente ano letivo?	Sim.	Sim.	Sim.
2	Considera que os objetivos traçados para cada uma das aulas ao longo do ano letivo foram cumpridos?	Sim.	Sim.	Sim.
3	O aluno achou que as estratégias, conversas e conteúdos utilizados pelo professor, foram adequadas, produtivas e enriquecedoras para a melhoria dos seus conhecimentos e evolução ao longo do ano letivo?	Sim.	Sim.	Sim.
4	O aluno considera que o professor foi claro na sua argumentação e apresentação dos conteúdos?	Sim.	Sim.	Sim.
5	Como considera o acompanhamento do professor na preparação de trabalho curricular e extracurricular?	Acompanhamento bastante profissional.	Excelente.	O professor prepara com muito cuidado os alunos.
6	De forma geral, como classifica o trabalho realizado pelo professor ao longo do presente ano letivo?	Classifico-o de Muito Bom.	Excelente.	O professor realizou um excelente trabalho.

### 8.2.6. Aulas de Classe de Conjunto/Música de Câmara

Tal como mencionado anteriormente, as aulas de classe de conjunto serviram essencialmente para a preparação de repertório de *Ensemble* de Trompetes. O *Ensemble* de Trompetes, estando inclusive referenciado no Projeto Educativo do CRAMC como um dos conjuntos musicais existentes no conservatório, tem sido regularmente requisitado para participar em concertos, tanto dentro como fora do CRAMC. Como tal, é necessário ter sempre preparado uma vasta variedade de repertório com vista a satisfazer os propósitos dos referidos concertos.

As formações utilizadas ao longo das aulas variaram entre trios, quartetos, quintetos e sextetos de trompetes. O repertório utilizado foi: *Toccata from L'Orfeu* – C. Monteverdi, *Prelude and Fugue* – Eric Ewazen, *The Earl of Oxford March* – W. Bird, *Triumphal March from Aida* – G. Verdi, *Nocturne* – F. Mendelsshon, *Finlandia* – J. Sibelius, *Five Heroic Marches* – G. P. Telemann, *Game of Thrones* – R. Djawadi, *Siyahamba* – Tradicional Zulu, *Escapade* – J. Naulais, *Alla Hornpipe from Water Music* – G. F. Handel, *Route de Rhum* – Pierre Bigot, entre outras.

De salientar que algumas das obras mencionadas, são arranjos feitos por mim, adaptados à formação de *Ensemble* de Trompetes.

Outro dos conteúdos realizado nestas aulas, é a técnica de base. O meu propósito é proporcionar aos alunos momentos complementares do estudo da técnica do instrumento, uma vez que durante as aulas individuais, o tempo nem sempre é suficiente para a execução dos exercícios mencionados. Assim, os alunos tiveram nesta aula uma oportunidade de estudo da técnica de base do instrumento em conjunto com os colegas e com o acompanhamento do professor.



Figura 4. Concerto de *Ensemble* de Trompetes

As aulas decorreram sempre com um clima agradável, onde é fomentada a entreajuda, cooperação e amizade entre os vários intervenientes, professor e alunos.

### **8.3. Reflexão das aulas assistidas do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso**

Neste subcapítulo pretende-se fazer uma descrição e reflexão sobre as atividades pedagógicas por mim assistidas referentes à PES, nomeadamente as aulas lecionadas pelo Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso.

A prática pedagógica referente às aulas assistidas do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso decorreu dentro da normalidade e tal como planificada no PIF e Portefólio de Estágio.

Foi para mim muito positivo, motivante e enriquecedor poder assistir às práticas pedagógicas do Mestre Rui Travasso, no sentido em que estas se manifestaram de uma forma eclética e sempre ajustadas a realidade do aluno ou disciplina em questão. Para além disso, o professor demonstrou sempre ter um enorme conhecimento dos seus alunos, tanto dos seus problemas como das suas capacidades, possibilitando assim um clima favorável a sua evolução.

Foi também gratificante poder observar que o professor utiliza nas suas aulas um modelo de ensino com o qual eu me identifico e utilizo, no qual o professor tem um papel preponderante suportado na procura constante de exemplos práticos no instrumento, fomentando assim a capacidade de audição, observação, imitação e repetição por parte dos alunos.

Por outro lado, foi igualmente importante e enriquecedor poder assistir às aulas de outro instrumento e linguagem musical, mais concretamente o clarinete e o jazz. Também devido ao facto de o Mestre Rui Travasso ser o meu Orientador Cooperante, foi possível seguir as suas aulas de uma forma mais contígua e abrangente.

As aulas assistidas em questão foram referentes a um aluno de clarinete que se encontrava a frequentar o 4º grau de instrumento em regime articulado e à classe de conjunto de Combo de Jazz, a qual era constituída por nove alunos de graus entre o 4º e o 7º, pertencentes a vários regimes, mais concretamente articulado, supletivo e livre.

Ao nível da atuação do professor nas suas aulas, foi possível observar que este planificou sempre previamente as suas aulas, de acordo com o programa da disciplina

e sempre com o cuidado de adequar os conteúdos ao nível, evolução e regime de frequência dos alunos. Por outro lado, o professor mostrou sempre abertura perante os seus alunos na escolha do repertório, tendo por algumas vezes estimulado a discussão sobre a escolha do mesmo.

O professor revelou sempre uma atitude exemplar no que toca à sua pontualidade e assiduidade, da mesma forma que por vezes sensibilizou os alunos para a importância do cumprimento destes pontos.

Houve sempre, por parte do professor, o cuidado de informar os alunos no início de cada aula, do material a trabalhar durante a mesma. No caso das aulas de instrumento, o professor reservou sempre um momento de aquecimento e trabalho da técnica de base com o seu aluno, antes de iniciar o trabalho do repertório. Já no caso das aulas de Combo de Jazz, a secção de aquecimento foi feita através de exercícios em conjunto de adaptação à linguagem do jazz.

Outra das práticas pedagógicas observadas que não posso deixar de referir, é a forma como o Mestre Rui Travasso motiva e incentiva os alunos à realização de concursos, audições, concertos, *masterclasses* e estágios de orquestra. No caso do aluno de clarinete, esse incentivo foi constante e culminou com a participação do aluno em diversos concertos e audições, assim como em um concurso, um *masterclasse* e um estágio de orquestra. No caso do Combo de Jazz, essa motivação por parte do professor foi também incansável, tendo este grupo feito inúmeras apresentações em concertos no CRAMC ao longo do ano letivo, tendo um deles sido inserido no 1º Festival de Trompete do Algarve (doravante FTA), o qual foi um enorme sucesso.

Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas pelo mestre Rui Travasso nas suas aulas, estas foram sempre bem definidas e com os objetivos bem traçados para cada aula. Procurou sempre que possível exemplificar com o instrumento alguns detalhes específicos, assim como recorreu a entoação de determinadas passagens e ao uso do piano. Sempre que necessário, procedeu à correção oral de alguns detalhes, sempre com uma argumentação sólida e clarividente. De salientar, ainda, as diversas referências por parte do professor, ao seu aluno de instrumento sobre a importância do material a utilizar, nomeadamente as palhetas, para uma maior eficácia na performance.

No término das aulas, procedeu sempre a uma retrospectiva avaliativa da mesma, cimentada sempre por uma explicação de quais os métodos de trabalho a

desenvolver no estudo individual ao longo da semana. É importante também referir, que em todas as estratégias utilizadas pelo professor, houve o cuidado de adaptação ao tipo de personalidade, objetivos e nível dos alunos.

A gestão do tempo e do espaço das aulas foi muito competente por parte do professor. Em relação ao espaço, de salientar que no caso do Combo de Jazz o facto de serem muitos alunos e de serem necessários instrumentos de difícil portabilidade como é o caso do piano, fez com que fosse necessária uma sala de grandes dimensões assim como um piano presente na mesma. Tais condições nunca faltaram.

Em relação ao tempo de aula, no caso das aulas de instrumento foi sempre cumprido. No caso do Combo de Jazz, o término da aula foi por vezes ultrapassado muito devido ao facto de haver um grande número de alunos presente na sala de aula, assim como pela desmontagem de instrumentos e algum material, mais concretamente o caso do baixo elétrico. Também o facto de os alunos terem especial prazer por esta aula de música mais ligeira, fez com que fossem os próprios alunos a por vezes solicitar que o término da aula fosse adiado em alguns minutos.

Ao nível dos recursos utilizados na sala de aula, para além dos já habituais e essenciais tais como: instrumento, estantes, metrónomo, afinador, lápis e borracha, gostava de salientar dois em particular utilizados pelo professor.

Em primeiro lugar, mencionar que o professor faz a partilha de música com os seus alunos através da nuvem de armazenamento virtual *Dropbox*. Esta ferramenta revelou-se muito útil e eficaz na forma de partilhar a música com os alunos. As respetivas obras são colocadas pelo professor na plataforma digital, surgindo assim o segundo dos recursos que gostava de mencionar, um grupo fechado aos alunos na conhecida rede social *Facebook*. Aqui, o professor faz o anúncio de que as obras já se encontram disponíveis para descarregar na *Dropbox*, assim como também faz anúncios sobre os ensaios extracurriculares e coloca vídeos e áudios das obras a trabalhar, para que os alunos possam ter uma referência no seu estudo.

No que diz respeito ao campo avaliativo, o professor demonstrou sempre uma postura honesta, justa e coerente para com os seus alunos. Promoveu testes de avaliação de conhecimentos periódicos aos alunos, tanto individualmente como coletivamente, da mesma forma que procedeu a momentos de autoavaliação dos alunos, tanto no final de cada aula como no final dos períodos letivos.

Para terminar esta reflexão, gostava de referir a excelente relação pedagógica que o Mestre Rui Travasso demonstrou ao longo do ano letivo, tanto com os outros

professores e comigo em particular, como para com todos os alunos. Foi um prazer e uma honra trabalhar com um profissional desta envergadura, o qual dignifica o EAE em Portugal e nos faz acreditar que o nosso trabalho nesta área tem futuro e não é em vão.

#### **8.4. Reflexão das aulas assistidas do Professor Eudoro Grade**

O presente subcapítulo pretende fazer uma descrição e reflexão sobre as atividades pedagógicas por mim assistidas referentes à PES, nomeadamente as aulas lecionadas pelo Professor Eudoro Grade.

A prática pedagógica referente às aulas assistidas do Professor Eudoro Grade, decorreu dentro da normalidade e tal como planificada no PIF e Portefólio de Estágio, tendo esta só sido iniciada no 2º período.

No caso das aulas do Professor Eudoro Grade, foi especialmente positivo e enriquecedor poder assistir a aulas de um docente com muitos anos de experiência no ensino da música. Nesse sentido, foi especialmente motivador perceber a forma como este aborda e lida com os seus alunos dentro da sala de aula. Também o facto de o instrumento em questão, a guitarra clássica, ser um instrumento com o qual eu não estava especialmente familiarizado, fez com que estas aulas tivessem para mim também um carácter de aprendizagem das vicissitudes do próprio instrumento.

As aulas assistidas em questão, foram referentes a uma aluna de guitarra, a qual se encontrava a frequentar o 2º grau de instrumento em regime articulado.

Ao longo das aulas assistidas, foi possível observar que o professor Eudoro Grade teve sempre uma ideia clara e previamente preparada relativamente à sua planificação das aulas. Foi também possível evidenciar que o professor foi sempre pontual e assíduo durante as referidas aulas.

De modo geral, o professor deu sempre início às suas aulas garantindo que a aluna estava confortável e pronta para começar a aula. De seguida, havia sempre lugar a um momento de afinação das cordas da guitarra, com recurso a afinador.

Ao nível da técnica do instrumento referente a um aluno de 2º grau, foi possível observar que o professor a trabalhava com recurso a escalas e arpejos, havendo muitas vezes referência a duas técnicas utilizadas na guitarra, pulsação simples e apoiada. Em algumas das aulas, houve ainda referência a uma pulsação intermedia, entre a simples e a apoiada. Foi também possível observar em algumas

aulas, o estudo da técnica com recurso ao metrónomo. Nestes momentos, o professor frisou sempre claramente que é preferível estudar mais devagar de forma a obter melhor qualidade.

No que toca ao estudo do repertório da guitarra, sendo esta um instrumento harmónico, foi curioso e enriquecedor perceber que o mesmo se realiza através da separação das diferentes linhas musicais existentes, baixo e melodia. Inicialmente eram trabalhadas separadamente e ao longo do tempo e inerente evolução da aluna, eram começadas a ser tocadas em conjunto.

Ainda no estudo do repertório, mais concretamente das peças, o professor referiu por varias vezes as possibilidades que a aluna tinha de explorar o registo *ponticello* metálico, normal e *dolce*.

Outro dos momentos que me despertou especial interesse, foi a correção de arpejos e questões técnicas com recurso à utilização do “PIMA”: polegar, indicador, médio e anelar.

Foi ainda interessante perceber que o professor Eudoro Grade tem definido no seu programa de instrumento uma peça para cada grau, na qual o aluno é livre de fazer a sua própria interpretação. O professor apenas corrige aspetos técnicos tais como as notas e os ritmos, ficando todos os aspetos de interpretação à responsabilidade e critério dos alunos, com o objetivo final de apresentação em exame.

De salientar, o reforço positivo que o professor deu sempre à sua aluna sempre que esta executava uma tarefa com sucesso, assim como uma oralidade sucinta, coerente e clarividente, utilizada ao longo de todas as aulas assistidas.

No término das suas aulas, o professor recorreu sempre a uma revisão avaliativa das aulas, assim como definia com a aluna as estratégias a serem utilizadas por esta no seu estudo individual.

Relativamente à gestão do tempo e do espaço, deve-se referir que de forma geral o professor respeitou o tempo estipulado para cada aula, sendo estas sempre na sala do professor, a qual possui todos os recursos necessários para a realização de uma aula de guitarra.

Para terminar esta reflexão, gostaria de referir que foi para mim muito gratificante e enriquecedor poder assistir à prática pedagógica de um professor com tamanha experiência de ensino e de relacionamento com os seus alunos.



## 8.5. Reflexão das aulas de apoio aos alunos

Neste subcapítulo pretendo fazer uma descrição e reflexão sobre as atividades pedagógicas por mim frequentadas referentes à PES, nomeadamente as aulas de apoio aos alunos.

Durante o 1º período, as referidas aulas decorreram tal como planificadas e maioritariamente foram de carácter esclarecedor e explicativo, nomeadamente da técnica e repertório do instrumento a trabalhar. Assim, foi dada especial importância a exercícios de técnica de base do instrumento com vista à evolução técnica dos alunos, assim como foram dissipadas dúvidas no repertório a trabalhar, mais concretamente das peças e estudos. Estas aulas foram frequentadas por alguns dos alunos, sendo que o mínimo de alunos por aula foram dois e o máximo cinco, numa classe que contempla dez alunos.

Durante o 2º período, as aulas de apoio aos alunos decorreram tal como planificadas até ao dia 24 de Fevereiro, data em que se realizaram as provas semestrais de instrumento. Como tal, estas aulas foram utilizadas para dissipar dúvidas referentes ao programa a apresentar na referida prova, assim como foram utilizadas por alunos em fase de preparação de concursos. Foram também frequentadas pela restante grande maioria dos alunos, uma vez que todos eles partilhavam o objetivo de realizar uma boa prova.

As quatro últimas aulas planificadas, foram alteradas para datas durante a interrupção letiva da Páscoa, e foram dedicadas à preparação do repertório a apresentar em concerto pelo *Ensemble* de Trompetes, inserido no 1º FTA. Foram frequentadas pelos seis alunos que compõem o referido *Ensemble* e o repertório trabalhado foi o seguinte: *Five Heroic Marches* – G. P. Telemann e *Game of Thrones* – R. Djawadi.

Durante o 3º período, as aulas de apoio aos alunos decorreram tal como planificadas até ao dia 13 de Maio, e à imagem do 2º período foram maioritariamente utilizadas para dissipar dúvidas referentes ao programa a apresentar na prova semestral, realizada no dia 31 de Maio. Foram igualmente frequentadas pela grande maioria dos alunos. As três últimas aulas planificadas, foram alteradas para datas já após o término do ano letivo, e foram dedicadas à preparação do concurso Anatólio Falé/Cidade de Lagos realizado por três alunos quer na vertente solista, quer na vertente música de câmara, mais concretamente na formação de trio de trompetes.

## **8.6. Reflexão sobre as reuniões com os Orientadores Institucional e Cooperante**

No presente subcapítulo pretende-se fazer uma descrição e reflexão sobre as atividades de cariz não letiva por mim frequentadas referentes à PES, nomeadamente sobre as reuniões com o Orientador Institucional Mestre Marco Rodrigues e o Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso.

A prática não letiva referente às reuniões com os Orientadores Institucional Mestre Marco Rodrigues e Cooperante Mestre Rui Travasso, decorreu dentro do esperado embora não como inicialmente planificado no PIF.

Primeiramente, as referidas reuniões foram planificadas com uma periodicidade semanal e duração de apenas uma hora. Rapidamente se percebeu não haver necessidade para tal número de encontros, da mesma forma que a sua tão curta duração não iria gerar produtividade. Assim, delineou-se uma estratégia de aumento do número de horas por reunião, tendo-se mais tarde chegado à conclusão de que três reuniões por período letivo seriam suficientes.

De salientar que as reuniões com o Orientador Institucional Mestre Marco Rodrigues, foram realizadas por videoconferência via *Skype*, uma vez que a distância entre o seu raio de ação (Lisboa) e o meu (Faro), compreendem um afastamento considerável. Por outro lado, as reuniões com o Orientador Institucional Mestre Rui Travasso, foram sempre realizadas no local de estágio, o CRAMC.

As referidas reuniões foram sempre de carácter instrutivo e orientador de ideias e ações. No que toca as reuniões com o Mestre Marco Rodrigues, estas foram extremamente úteis, elucidativas e dissipadoras de dúvidas inerentes à construção dos documentos referentes à PES. Ter sido orientado por um profissional de ensino conhecedor de tantas ideias e obras no campo das ciências da educação, foi sem dúvida um dos maiores ensinamentos que tive ao longo deste mestrado.

Por outro lado, a sua proposta constante a novos desafios, pesquisas e leituras, fez com que a minha aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos ao longo deste estágio fosse imensa. A sua predisposição constante para elucidar e ajudar foi também ela enorme, mas acima de tudo a forma como me conseguiu cativar e motivar nos momentos mais difíceis e complicados foi extraordinária. Como tal, gostaria de aqui agradecer ao Mestre Marco Rodrigues por toda a sua ajuda e ensinamentos.

As reuniões com o Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso, tiveram sempre um carácter orientador de estágio no terreno. Com ambos os orientadores,

embora especialmente com o Cooperante Mestre Rui Travasso, foram sempre debatidas, esclarecidas e delineadas as atividades a desenvolver no âmbito da PES. Também nestas reuniões, foram discutidas estratégias a utilizar ao longo da prática pedagógica, assim como posturas a adquirir durante as práticas extracurriculares, de participação na escola e de relações com a comunidade.

Foi para mim muito enriquecedor frequentar as referidas reuniões e poder aprender sobre todas as práticas inerentes ao trabalho de um docente numa escola, com o Mestre Rui Travasso. Como referido anteriormente, trata-se de um profissional de ensino de excelência, com uma vasta experiência. A forma como orientou e dissipou todas as dúvidas referentes ao estágio, foi em grande parte responsável pelo sucesso do mesmo. Toda a sua experiência que me foi transmitida ao nível pedagógico, especialmente na aquisição de novas ferramentas didáticas que me foi aconselhando, fizeram de mim um professor mais atualizado, de vanguarda e eficaz. Mais uma vez, um muito obrigado ao Mestre Rui Travasso pela sua partilha de conhecimentos e experiência.

As referidas reuniões foram presididas pelos respetivos Orientadores, presenciadas e secretariadas por mim. Como comprovativo da realização das mesmas, foi lavrada uma ata para cada uma delas (Anexos 2 e 3).

## **9. Participação na escola**

A participação na escola e inerente relação com a comunidade escolar, é uma ferramenta cada vez mais necessária para que o triângulo Professor – Escola – Aluno (Encarregado de Educação) possa funcionar de uma forma mais eficaz e harmoniosa. O contributo e participação de todos os envolvidos é determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo, pretende fazer uma descrição e reflexão sobre as atividades internas ao núcleo de estágio de acordo com os objetivos gerais estabelecidos pelo decreto regulamentar nº2/2008, por mim frequentadas durante a PES, nomeadamente de relação com a comunidade educativa e de participação e dinamização de projetos ou atividades.

## 9.1. Relação com a comunidade educativa

### 9.1.1. Reflexão sobre as reuniões do Departamento de Sopros

Enquanto professor do CRAMC nos últimos oito anos, constatei que a articulação de conteúdos e informação no departamento de sopros era praticamente inexistente.

À data inicial deste estágio, não existia qualquer tipo de planeamento relativo a reuniões do departamento de sopros. De forma a colmatar este facto, decidi propor à direção pedagógica do CRAMC a implementação de uma reunião trimestral de departamento, não só para fazer o balanço do respetivo período letivo, mas também como forma de desenvolver e estimular ideias, objetivos e atividades por parte de todos os docentes envolvidos. A ideia foi de imediato aceite e incentivada pela referida direção pedagógica, tendo inclusive eu próprio sido nomeado enquanto Coordenador, visto ser o professor mais antigo da casa no referido departamento.

Assim, nasceu e passou a ser institucionalizado o departamento de sopros do CRAMC.

As referidas reuniões decorreram dentro da normalidade e efetivamente provaram ser bastante úteis, principalmente na partilha de informação e articulação de atividades entre os docentes do departamento.

Ao nível pessoal, a liderança de departamento tem desenvolvido em mim competências essenciais para um docente tais como a realização de convocatórias e atas. Por outro lado, a responsabilidade de gestão de todas as atividades pertencentes ao departamento, tem despoletado uma capacidade de liderança positiva e assertiva.

Outra das evidências da inovação e dinamização por mim criada no CRAMC durante este estágio, é o facto de, por estar também em falta, ter sido criado um Departamento de Cordas Coordenado pela professora Helena Duarte. Desta forma, passamos ambos a participar no Conselho Pedagógico do CRAMC. (Anexo 4)

*“O docente João Mogo Carneiro, em todo este contexto, tem, em síntese, um papel imprescindível, não só pela atividade pedagógica diária que efetua, mas também pelo empenhamento e presença nas várias atividades do CRAMC. Adicionalmente, o seu papel como representante do grupo dos sopros, junto da Direção Pedagógica e do Conselho Pedagógico, é fundamental para o bom funcionamento e desenvolvimento da Escola no seu todo”* (Testemunho Professor

Nuno Rodrigues, Direção Pedagógica do CRAMC).

### **9.1.2. Reflexão sobre as reuniões de Conselho Pedagógico**

As reuniões de Conselho Pedagógico foram sempre presididas pela Diretora Professora Olga Cruz e pela Direção Pedagógica nas pessoas dos Professores Nuno Rodrigues e Irene Einstein.

A primeira das referidas reuniões, iniciou com a apresentação dos novos membros, professor João Mogo Carneiro e professora Helena Duarte.

Em todas elas, foi efetuado um balanço geral dos respetivos períodos tendo a direção pedagógica salientado sempre o bom aproveitamento dos alunos, a avaliar pela boa média de notas existente no CRAMC em oposição ao número reduzido de classificações negativas. Foi ainda realizado um balanço das atividades, sendo ele constantemente positivo devido ao grande número de audições e concertos realizados em todos os períodos letivos.

Foram ainda debatidas questões tais como: a distribuição dos alunos pelos concertos realizados no CRAMC e inerente cumprimento de datas na entrega da programação a ser aprovada pela direção pedagógica, abolição das provas globais de 2º grau e marcação de datas para todas as outras que permaneceram em vigor, critérios e percentagens a atribuir nas avaliações das provas globais, cumprimento das datas estabelecidas para entrega das avaliações e fichas individuais dos alunos, preparação dos alunos de iniciação para as provas de admissão ao regime articulado, critérios e percentagens a atribuir a cada uma das diferentes provas de admissão (Formação Musical e Instrumento), provas de admissão para o curso de dança, atividades extracurriculares organizadas pelo CRAMC (1º FTA, Estágio de Orquestra e concertos da Orquestra) e escolha dos alunos para atribuição de prémios de mérito.

A nível pessoal, ter assento no Conselho Pedagógico foi gratificante e enriquecedor no sentido em que, fazer parte das decisões pedagógicas e organizacionais de uma escola, nos incute outra responsabilidade e visibilidade perante a comunidade escolar.

Poder também aprender e partilhar destes momentos, com profissionais de ensino possuidores de uma enorme experiência pedagógica e diretiva, foi sem dúvida uma excelente oportunidade de desenvolvimento pessoal ao nível de questões diretivas e organizacionais de um estabelecimento escolar.

A realização deste estágio profissionalizante foi, sem dúvida, para mim uma rampa de lançamento considerável no que toca à participação em órgãos de gestão escolar.

### **9.1.3. Reflexão sobre as reuniões de entrega de avaliações com os Encarregados de Educação**

As reuniões de entrega de avaliações com os encarregados de educação, aconteceram com uma periodicidade trimestral, sempre no final de cada período letivo.

As referidas reuniões foram presididas por um dos membros da Direção Pedagógica, Professor Nuno Rodrigues e apoiadas pelo Professor de Formação Musical Rui Machado.

O objetivo destas reuniões foi criar um momento em que os encarregados de educação se podem deslocar ao CRAMC, com o intuito de esclarecerem todas as suas dúvidas sobre as avaliações dos seus educandos, em todas as disciplinas do EAE. Nas referidas reuniões, os professores presentes estavam providos das fichas individuais dos alunos, realizadas pelo docente responsável por cada uma das disciplinas, de forma a poderem esclarecer os encarregados de educação da melhor e mais abrangente forma possível.

Na minha opinião, é essencial estabelecer e manter uma relação de proximidade com os EE dos alunos, de forma a tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Para o devido efeito, decidi presenciar as referidas reuniões já implementadas no CRAMC, de forma a poder presenciar e aprender quais as metodologias de transmissão de informação mais personalizada sobre o balanço e aproveitamento dos alunos, assim como das atividades realizadas, aos respetivos encarregados de educação.

Nesse sentido, creio que as referidas reuniões foram altamente proveitosas no meu desenvolvimento da comunicação com os EE.

*“A relação com a comunidade em geral revela-se muito positiva. Em primeiro lugar, o professor, juntamente com a Direção Pedagógica, tem estado presente nas reuniões de atendimento aos pais, no final de cada período, estando portanto a par do perfil de todos os alunos, e tem prestado todos os esclarecimentos devidos no que toca aos seus alunos”* (Testemunho Professor Nuno Rodrigues, Direção Pedagógica do CRAMC).

## 9.1.4. Questionário aos Encarregados de Educação

Tabela 11. Questionário aos Encarregados de Educação

QUESTÕES		RESPOSTAS - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO		
		ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
1	Foi do seu agrado a evolução obtida pelo seu educando na disciplina de trompete durante este ano letivo?	Sim.	Sim.	Sim.
2	Sentiu proximidade e eficiência por parte do professor, na transmissão de informação e avaliações relativas ao seu educando ao longo do ano letivo?	Sim.	Sim.	Sim.
3	Acha que a atitude, postura e clareza do professor perante o seu educando foi correta e adequada?	Penso que sim, na medida em que os resultados foram bastante positivos, assim como o gosto e motivação pelo instrumento.	A sua entrega e postura tem sido exemplar.	Sim, o professor esteve sempre atento às necessidades do meu educando.
4	Considera que o professor tem uma postura dinâmica e empreendedora no acompanhamento do trabalho curricular e extracurricular do seu educando?	Sim.	Sim, através das experiências obtidas por várias apresentações dentro e fora do conservatório.	A postura do professor é bastante dinâmica e empreendedora.
5	De forma geral, como classifica o trabalho realizado pelo professor ao longo do presente ano letivo?	Penso que o professor tem desenvolvido um excelente trabalho.	Estamos muito gratos a Deus porque nos colocou o Professor João no caminho do nosso educando.	Considero que o professor faz um excelente trabalho com os seus alunos.

## 9.2. Participação e dinamização de projetos ou atividades

*“(...) o perfil do professor, a sua personalidade, no que toca ao espírito de equipa, de trabalho, e de entrega a projetos conjuntos, são uma mais valia, revelando sempre uma boa relação com toda a comunidade educativa, num espírito de abertura e conhecimento das demais atividades do CRAMC”* (Testemunho Professor Nuno Rodrigues, Direção Pedagógica do CRAMC).

### 9.2.1. Reflexão sobre as audições, concertos e *masterclasses*

A organização regular e periódica de atividades tais como: audições, concertos, *masterclasses*, entre outras, é um dos pontos fortes do CRAMC no que toca à participação na escola dos seus docentes. No final de cada período letivo, a escola transformou-se numa instituição de promoção de espetáculos, contando para tal fenómeno com audições de classe de todos os docentes, assim como com concertos temáticos de final de período.

No meu caso concreto, foi organizada todos os períodos uma audição de classe em conjunto com a classe de clarinete do professor Rui Travasso, onde todos os alunos da classe de trompete participaram. Paralelamente a esta atividade, procurei sempre incentivar os meus alunos a participarem nos concertos de final de período. Os concertos a cargo da Orquestra Juvenil do CRAMC, contaram também com a presença de quatro alunos da classe de trompete.



Figura 5. Concerto de Natal da Orquestra Infantil e Juvenil do CRAMC

As referidas audições de classe foram, na verdade, momentos de apresentação periódica dos alunos ao público. Na minha opinião, estes pequenos momentos são fulcrais na evolução e estabelecimento de objetivos para os alunos. Por outro lado, na



perspetiva do professor, elas podem também funcionar como um momento de avaliação, uma vez que nelas se reflete todo o trabalho realizado ao longo do período.

Outra das possibilidades das referidas audições, foi o contato com os EE dos alunos. Além de terem observado na primeira pessoa o trabalho realizado pelos seus filhos, aproveitaram também eles o momento para dialogar comigo com a finalidade de receber um *feedback* informativo do trabalho realizado ao longo do período. Desde o ano em que comecei a lecionar, que implementei as referidas audições periódicas. Acredito vivamente que elas constituem um enorme factor motivacional para os alunos. Como tal, o ano de estágio não foi exceção, tendo sido realizadas as mencionadas três audições.



Figura 6. Audição da classe de trompete e clarinete do CRAMC

Os concertos temáticos e de final de período letivo foram organizados pelo CRAMC, com o objetivo de mostrar à comunidade escolar o nível de excelência dos seus alunos. Como tal, os professores têm de propor à direção pedagógica quais os alunos e respetivo programa que tencionam apresentar, estando estes sujeitos a aprovação por parte da referida Direção Pedagógica.



Figura 7. Concerto de Natal do CRAMC

Para mim, estes concertos proporcionaram uma excelente oportunidade de apresentar o melhor que a classe de trompetes possui. Assim, a minha prática de seleção passou por averiguar quais os alunos que estavam em melhores condições de preparação para se apresentarem, à data de realização de cada um dos referidos concertos. Foi também para mim um orgulho, poder chegar ao fim de cada um dos referidos concertos e juntamente com os alunos receber felicitações, tanto da comunidade docente como da comunidade em geral, pelo trabalho que tem vindo a ser realizado nesta classe.

Os concertos a cargo das orquestras do CRAMC, funcionaram na minha opinião como cartão de visita deste conservatório, no sentido em que a maior parte dos seus alunos acabam por demonstrar todo o seu trabalho em conjunto. Para além do mais, a música de conjunto tem cada vez mais provado ser um excelente método de abordagem ao ensino da música, assim como funciona também como factor de grande motivação para os alunos. A comprová-lo, está o sucesso do projeto Orquestra Geração o qual é inspirado no método de ensino de música em conjunto venezuelano *El Sistema*.



Figura 8. Orquestra Juvenil do CRAMC

Por outro lado, o CRAMC apostou também na realização de intercâmbios, através da realização de música em conjunto, como forma de divulgar a sua orquestra e proporcionar aos seus alunos momentos de conhecimento, diversidade musical e cultural. O concerto realizado em conjunto com a Jovem Orquestra Filarmónica de Sevilha, teve um enorme sucesso e provou ser um factor de motivação e aquisição de novos conhecimentos para os alunos. Inicialmente, ambas as orquestras fizeram uma apresentação individual do seu programa e o concerto culminou com as duas orquestras a executar algumas peças em conjunto. Creio que foi extremamente

positivo e satisfatório para os alunos este intercâmbio, uma vez que a interação musical e cultural é sem dúvida uma das maiores dádivas que a música nos pode proporcionar.



Figura 9. Concerto de Intercâmbio entre o CRAMC e a Jovem Orquestra Filarmónica de Sevilha

Tem sido um hábito da classe de trompete ao longo dos últimos anos, a organização de pelo menos um *masterclass* de trompete anual. Assim, a realização do 1º Festival de Trompete do Algarve, teve como principal objetivo alargar um pouco o conceito de *masterclass* e realizar um Festival onde estivessem inseridas diversas atividades tais como: *masterclasses*, palestras, conferências e concertos.

O 1º FTA 2016 foi uma iniciativa pioneira na região do Algarve. A nível nacional, ocupa um lugar de destaque ao integrar um conjunto reduzido de eventos do mesmo género. Organizado pelo CRAMC com Direção Artística de João Mogo, teve a sua primeira edição nos dias 1 e 2 de Abril de 2016 nas instalações do CRAMC.



Figura 10. Cartaz 1º Festival de Trompete do Algarve

Na prática, este festival traduziu-se na realização de *masterclasses*, *workshops* e concertos por artistas nacionais de renome mundial, bem como na realização de conferências, debates e exposições de partituras e instrumentos musicais. Os principais objetivos do festival foram contribuir para a formação e valorização dos alunos de trompete das escolas de música portuguesas, fomentar a troca de experiências musicais e pedagógicas, projetar a instituição para o exterior tornando-a num ponto de confluência entre trompetistas e promover o encontro de jovens músicos de todo o país. Esta iniciativa teve como público-alvo alunos e professores de trompete de escolas de música (superiores, profissionais e conservatórios), músicos e amantes da música em geral.



Figura 11. Concerto *Trumpet Ensemble Reunion*, inserido no 1º FTA

Os objetivos específicos deste festival foram:

- Apoiar, fortalecer e estimular a formação pedagógica e artística dos participantes;
- Difundir o conhecimento musical por meio do trompete;
- Criar um ambiente propício ao desenvolvimento do trompete em Portugal;
- Criar uma dinâmica e convivência entre alunos e professores das diversas escolas de música de todo o país;
- Oferecer formação em todos os domínios ligados ao trompete, desde a música erudita ao jazz;
- Motivar os alunos para o seu desenvolvimento pessoal;
- Preparar os alunos para o futuro profissional (concursos, provas de orquestra e recitais);
- Divulgar a música com participação de grupos profissionais de elevado nível nacional e internacional.

O festival teve uma grande afluência em todas as suas atividades contabilizando 78 participantes, destacando-se a presença de alunos de todo o país bem como do estrangeiro.

Realizou a sua divulgação através de: cartazes, programas e folhetos distribuídos em escolas de música, bandas filarmónicas, lojas de instrumentos; localizados em diversas cidades; mailing mensal; comunicação social, *Facebook* e agendas culturais da Região.

Tabela 12. Rubricas do 1º Festival de Trompete do Algarve

<b>Rubricas</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Número de Participantes</b>
Masterclass Filipe Coelho	1 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	78 pessoas
Masterclass Jorge Almeida	1 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	78 pessoas
Conferência True Bach por Guillaume Rochat	1 de Abril 2016	Sala 50	78 pessoas
Workshop Manutenção, intervenções e pequenas reparações por Luthier D. Caeiro	1 de Abril 2016	Sala 50	78 pessoas
Concerto Almost6 & Jorge Almeida	1 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	160 pessoas
Jam Session 7Monkeys	1 de Abril 2016	Zona do Bar	120 pessoas
Masterclass Sérgio Charrinho	2 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	78 pessoas
Masterclass Jorge Almeida	2 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	78 pessoas
Workshop O Trompete no Jazz/Improvisação por Hugo Alves	2 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	78 pessoas
Debate Preparação de Provas por Almost6, Jorge Almeida, João Mogo e Rui Pinheiro	2 de Abril 2016	Sala 50	78 pessoas
Concerto Trumpet Ensemble Reunion	2 de Abril 2016	Auditório Pedro Ruivo	150 pessoas
Concerto Hugo Alves & João	2 de Abril	Auditório Pedro	150 pessoas



Rubricas	Data	Local	Número de Participantes
Frade Duo	2016	Ruivo	
Jam Session Combo de Jazz do CRAMC	2 de Abril 2016	Zona do Bar	100 pessoas

Após a sua realização, o CRAMC considerou que os resultados obtidos a todos os níveis no 1º FTA reforçaram a sua estabilidade. A sua afirmação como marca de excelência é uma realidade e um sinal muito positivo para edições futuras. Face ao sucesso obtido, realço os resultados positivos como um sinal da sustentabilidade do festival, da mesma forma que a sua internacionalização, começa a tornar-se numa realidade.

*“Salientamos, e de forma central neste balanço, o seu papel absolutamente decisivo no sucesso do 1º Festival de Trompete do Algarve, que de resto, partiu da iniciativa do professor, prontamente acolhida pela Direção e por todo o pessoal administrativo e restantes funcionários. O professor revelou grande capacidade organizativa, de estabelecimento de contactos e promoção do Festival, tendo sido incansável em todos os momentos da organização e concretização do Festival, que acolheu alunos de todo a parte do País, e recebeu profissionais de grande mérito nacional e internacional. Um Festival que engrandeceu e promoveu o CRAMC como instituição educativa e artística de referência, não só a nível regional, mas também nacional”* (Testemunho Professor Nuno Rodrigues, Direção Pedagógica do CRAMC).

Ao nível pessoal, este Festival proporcionou-me realizar um sonho antigo. Embora motivado para tal, toda a logística inerente a um evento desta envergadura acabou por se revelar muito cansativa e desgastante. Contudo, o sucesso alcançado no final, demonstrado pelos dados de participantes revelados, acabou por superar qualquer tipo de cansaço ou desgaste. Para mim, foi sem dúvida uma dos momentos altos da minha carreira como profissional da música, da mesma forma que me lançou no panorama diretivo de organização de eventos artísticos. Aprendi imenso ao nível de estabelecimento de relações comunicacionais, tanto com participantes ativos (alunos, professores e músicos em geral), como com os restantes agentes ligados ao evento (patrocinadores, lojas musicais, etc).



Figura 12. Debate Preparação de Provas por Almost6, Jorge Almeida, João Mogo e Rui Pinheiro, inserido no 1º FTA

A melhor satisfação que este evento me poderia ter dado, aconteceu ao longo dos dias seguintes ao festival, ao receber mensagens de professores, alunos, músicos, patrocinadores, público em geral, agentes culturais da região e agentes diretivos do CRAMC. Todos eles manifestaram a vontade de que este festival realizasse a sua 2ª edição no seguinte ano, a qual efetivamente se consumou. Manifestaram ainda apoio incondicional para as futuras edições do festival.

Em suma, foi um dos melhores feitos da minha vida, o qual começou a ser projetado enquanto uma atividade para este estágio profissionalizante. Por vezes estabelecermos objetivos no âmbito da realização de um mestrado, acaba por nos proporcionar atividades ao longo de toda uma vida!

### **9.2.2. Reflexão sobre as provas semestrais**

Relativamente a provas de avaliação de conhecimento perante um júri, as classes de trompete e clarinete do CRAMC têm implementado um sistema de provas semestrais com conhecimento e aprovação por parte de alunos, EE e direção pedagógica.

As referidas provas decorreram com um bom ambiente entre professores e alunos. O júri foi constituído por mim próprio e pelo professor Rui Travasso, tendo todos os alunos de ambas as classes realizado a sua prova sem sobressaltos dignos de serem mencionados. Embora não sejam obrigatórias por lei, estas provas constituem uma mais valia tanto para os alunos como para os professores.

Por parte dos alunos, as provas de avaliação de conhecimentos provaram ser uma enorme fonte de motivação para estes. O facto de terem de se apresentar perante um júri para serem submetidos a um momento avaliativo, fez com que os alunos encarassem estes momentos com enorme seriedade, principalmente no que toca à dedicação e estudo da sua preparação.

Por outro lado, para nós professores foi importante perceber a seriedade e dedicação que os alunos revelaram na preparação para as referidas provas. Além de considerar que momentos avaliativos perante um júri são cruciais na formação de um músico, uma vez que na nossa área todos os feitos alcançados ao longo de uma carreira são submetidos a uma prova, também estes momentos ajudam a que os alunos aprendam a controlar paulatinamente, eventuais níveis de ansiedade elevados que possam surgir em situação de prova.

Certo é que ao longo da minha carreira enquanto professor do EAE, tenho denotado que os períodos de preparação que antecedem as referidas provas, constituem o maior momento de evolução que os alunos registam ao longo de cada ano letivo.

## **10. Relações com a comunidade**

O CRAMC é indiscutivelmente uma escola com grande implantação regional e bem conceituada a nível nacional. Como tal, ocupa um lugar de destaque enquanto agente dinamizador da cultura na região do Algarve, mais concretamente na cidade de Faro. Assim, é fundamental o papel interventivo do CRAMC na realização de concertos dentro e fora da escola, como forma de dar resposta às solicitações de carácter musical que se fazem sentir. O facto de possuir dentro das suas instalações um auditório com capacidade para 480 pessoas, muito contribui para a produção própria de espetáculos, assim como para o acolhimento de espetáculos exteriores à escola.

Por outro lado, a atividade exterior de relação com a comunidade do CRAMC tem sido nos últimos anos bastante ativa. A comprová-lo estão os inúmeros concertos realizados em parceria com instituições tais como Museu Municipal de Faro, Biblioteca Municipal de Faro, Direção Geral de Educação, Igreja da Misericórdia, Igreja do Carmo, Universidade do Algarve, Pousada de Estoi, Teatro Municipal de Faro e Teatro Lethes que têm contado com a participação de alunos do CRAMC. O



*Ensemble* de Trompetes, estando inclusive referenciado no Projeto Educativo do CRAMC como um dos conjuntos musicais existentes no conservatório, tem sido regularmente requisitado para participar nestes concertos.

Ao longo do ano de estágio, o *Ensemble* de Trompetes do CRAMC foi igualmente solicitado para realizar concertos para a comunidade envolvente do CRAMC.

### **10.1. Reflexão sobre os concertos do *Ensemble* de trompetes fora das instalações do CRAMC**

Os concertos do *Ensemble* de Trompetes do CRAMC, foram realizados a pedido da direção desta instituição ou por iniciativa da própria classe. O CRAMC, enquanto entidade organizadora de eventos musicais em toda a sua comunidade envolvente, tem como objetivo dar a conhecer todo o trabalho pedagógico efetuado diariamente na escola.

*“Destacamos também a presença e qualidade da prestação do Mossemble – Ensemble de Trompetes do Conservatório, dirigido pelo professor – presente em vários concertos pedagógicos a pedido da Direção, ou por iniciativa do professor, fora do CRAMC, o que tem contribuído para a promoção do próprio trabalho da classe de trompetes, mas também do próprio CRAMC, que se destaca na comunidade também por este excelente trabalho, atestado pelo feedback positivo da própria comunidade”* (Testemunho Professor Nuno Rodrigues, Direção Pedagógica do CRAMC).

Foi de facto muito enriquecedor, poder colaborar na divulgação do trabalho realizado no CRAMC através de concertos do *Ensemble* de Trompetes. Os referidos concertos decorreram dentro da normalidade e com um elevado nível artístico, para as idades dos alunos em questão. O *feedback* obtido por parte da direção do CRAMC, assim como da comunidade envolvente que assistiu aos concertos, foi de felicitações pelo trabalho realizado nesta classe e de congratulações pelo nível artístico alcançado.

Gostaria ainda de salientar o facto de dois dos referidos concertos terem sido realizados para agentes educacionais de grande importância na região, nomeadamente a Direção Geral de Educação e o Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, tendo ambas as entidades manifestado vontade de voltar a contar com o *Ensemble* de Trompetes em atividades futuras.

Concretamente para mim enquanto docente, estes concertos foram uma excelente oportunidade de dar a conhecer a minha classe e o trabalho nela realizado, a toda a comunidade envolvente. De facto, a avaliar pelos comentários positivos recebidos, a classe de trompetes está notoriamente em crescendo e é já conhecida não só dentro do CRAMC, mas também fora dele.



Figura 13. Concerto O Conservatório vem à Biblioteca

## 10.2. Concursos e festivais fora das instalações do CRAMC

Existem também outro tipo de atividades exteriores tais como concursos, festivais e conferências de trompete que tenho por norma incentivar a participação dos meus alunos. No ano letivo 2014/2015, a classe esteve representada no 2º Festival Internacional de Trompete *Almost 6*, no Concurso Internacional de Instrumentos de Sopros “*Terras de la Salette*” e no X Concurso de Música Anatólio Falé Cidade de Lagos 2015 onde nos últimos dois mencionados, arrecadou um total de 3 prémios. No ano letivo 2015/2016, a participação dos alunos da classe de trompete foi novamente muito ativa, tanto em festivais como em concursos de trompete e orquestra, realizados um pouco por todo o país fora das instalações do CRAMC.

### 10.2.1. Reflexão sobre os concursos e festivais fora das instalações do CRAMC

As referidas atividades extracurriculares, denotaram ser extremamente enriquecedoras para os alunos e fulcrais para o seu desenvolvimento de conhecimentos e inerente evolução artística. A competição, sempre que desenvolvida num ambiente saudável, constitui momentos em que os alunos têm a oportunidade de conhecer e comparar o nível artístico que se desenvolve fora do seu habitat natural, o

CRAMC. Por outro lado, a participação em festivais presenciando concertos, palestras, conferências e *masterclasses*, realizados por professores com mérito artístico reconhecido, estabelece ocasiões de renovação e aquisição de novos conhecimentos, assim como de perspectivas musicais.

Relativamente ao 1º Algarve *Brass Forum*, foi positivo visualizar a forma como os alunos que participaram na atividade, interagiam com as pessoas e rubricas do próprio festival. Nomeadamente para os alunos já em fase final de curso secundário, foi importante poderem conhecer e estabelecer contato com professores de ensino superior presentes no festival. Também o facto de poderem observar concertos realizados por alunos a frequentar o ensino superior, fez com que pudessem estabelecer qual o nível a atingir a curto/médio prazo nas suas carreiras.



Figura 14. Cartaz 1º Algarve *Brass Forum*

Ao nível pessoal, poder observar a alegria, vontade de participar e envolvimento que os alunos demonstraram ao longo da atividade, foi o estímulo que faltava para definitivamente avançar com o projeto que viria a realizar no seguinte mês de Abril de 2016, o 1º FTA e assim proporcionar novamente, sem terem de se deslocar, todo este tipo de atividades aos meus alunos.

O Concurso Jovens Solistas OCS, promovido pela Orquestra Clássica do Sul, teve como principal objetivo a seleção de jovens solistas provenientes do raio de ação da referida orquestra, nomeadamente as regiões do Algarve, Alentejo e Península de Setúbal. Assim, o regulamento do concurso estipulava que poderiam ser selecionados até oito jovens solistas, com vista a interpretarem um concerto ou obra a solo com a

OCS, inserido no seu ciclo de concertos pedagógicos.



Figura 15. Cartaz Concurso Jovens Solistas da Orquestra Clássica do Sul

Provindos da minha classe, participaram dois alunos interpretando respetivamente os concertos para trompete e orquestra de J. N. Hummel e Capel Bond. Ambos os alunos tiveram uma excelente prestação, embora nenhum deles tenha ficado selecionado.

Enquanto expectador das referidas provas e músico da Orquestra Clássica do Sul (doravante OCS), deparei-me com alguns procedimentos e escolhas que em nada beneficiaram a imagem, justiça e idoneidade deste concurso. Se por um lado um dos alunos teve uma falha de memória na sua execução, passível de determinar a sua eliminação, o outro aluno foi autor de uma prestação excelente a todos os níveis. Contudo, o júri selecionado pela OCS, era possuidor de alguns conflitos de interesses, nomeadamente a presença de professores de alunos em prova, bem como dos seus respetivos pais. Como resultante, ficaram selecionados apenas sete jovens, não conseguindo eu entender o porquê de um aluno que tem uma brilhante prestação com um conceituado concerto, não ser selecionado quando havia mais uma vaga por preencher.

Quando se organiza um concurso com jovens de tão tenra idade, é necessário ter a noção do quão grave e incauto de ética é a manipulação dos sentimentos e sensações reais de uma criança. Para o meu aluno lesado com a prova, foi muito difícil de entender e ultrapassar tal decisão, uma vez que os próprios colegas a concurso eram da opinião que ele deveria também ter sido selecionado. Quando de crianças e jovens se trata, nenhum tipo de conflito nas relações entre profissionais, deveria ser misturado com a tomada de decisões justas, coerentes, honestas e desprovidas de boicotes aos respetivos resultados.

O VII Concurso de Trompete da Póvoa do Varzim, contou também com a

participação de dois alunos da minha classe. Ao contrário do concurso Jovens Solistas OCS, o referido concurso teve uma boa organização e, na minha opinião, seleção do repertório a executar.



Figura 16. Cartaz VII Concurso de Trompete da Póvoa do Varzim

O nível foi de elevadíssima qualidade, não tendo os meus dois alunos avançado para a final do seu escalão. Contudo, devo mencionar que as suas prestações em nada diferenciaram dos alunos selecionados para a final, estando eu convicto que a escolha se baseou numa questão de mero gosto por parte dos jurados e certamente de enorme grau de dificuldade ao nível da decisão. Ainda assim e não podendo eu atestar tal informação, foi-me transmitido por alguns colegas de profissão presentes no local, que uma grande parte dos participantes selecionados para a final eram alunos de professores presentes no júri. Contudo, e tal como disse, o nível foi elevado e muito idêntico, não sendo completamente descabidas as decisões tomadas.

Ironia do destino ou não, o nível da mencionada final, em pouco ou nada se assemelhou com a eliminatória. Os níveis de qualidade da performance dos participantes foram bastante baixos e de certa forma carenciados de preparação. Como tal, gerou-se um clima de frustração entre os meus alunos, os quais tinham tido o cuidado de preparar ambas as provas com igual dedicação e qualidade. Deparado com tal momento, senti a necessidade de lhes agradecer pelo seu esforço, da mesma forma que os incentivei a continuar a trabalhar para outros concursos, pois quando se compete podemos sempre ter dois resultados, ganhar ou perder. Certo é que a evolução proveniente do estudo de preparação, é um ganho que ninguém nos pode tirar.

Para as provas de seleção do 3º Estágio da Orquestra Sinfónica “Ensemble”, decidi propor o desafio aos quatro alunos que faziam parte integrante da Orquestra Juvenil do CRAMC. Como é óbvio, os referidos alunos possuíam já alguma experiência no ramo orquestral, da mesma forma que partilhavam o gosto pela

vontade de fazer música de conjunto.



Figura 17. Cartaz 3º Estágio da Orquestra Sinfónica “Ensemble”

O referido desafio era de grande responsabilidade, uma vez que as provas foram realizadas em todo o país a alunos frequentadores de escolas do ensino particular e cooperativo. Ainda assim, todos os alunos mencionados o aceitaram e cumpriram com enorme sucesso. As provas de seleção, referente à região do Algarve, foram realizadas no Conservatório Música de Olhão e decorreram dentro da normalidade e com resultados satisfatórios.

De um universo de cerca de cinquenta jovens trompetistas de todo o país a concurso, foram selecionados seis. Três na condição de titulares e três na condição de suplentes. Assim, dois alunos da minha classe foram selecionados na condição de suplentes, resultado o qual em muito me satisfez e orgulhou. Também os outros dois alunos, tiveram excelentes prestações e muito embora não tenham sido selecionados, fiquei igualmente agradado com as suas participações.

Em suma, creio que os indicadores sugeridos pelas positivas participações de todos os alunos em concursos e festivais, foram a prova de que estes jovens possuidores de carácter e atitude exemplar, têm um futuro grandioso e promissor pela frente.

## 11. Dimensão profissional, social e ética

Segundo Estrela (2010):

A profissão docente exerce-se por delegação social e assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos designar de profissionalidade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que



remete para o conceito de profissionalismo. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo. (Estrela, 2010, p.67)

Existem alguns compromissos profissionais, sociais e éticos que um docente tem de estabelecer para com a profissão e as pessoas envolvidas em todo esse mesmo processo educativo. Como tal, ao longo deste estágio profissionalizante, foram estabelecidos e cumpridos compromissos para com a profissão, os alunos, os colegas, a direção e os pais dos alunos.

### **11.1. Reflexão sobre os compromissos com a profissão**

O meu compromisso para com a profissão passou essencialmente por garantir que o conhecimento profissional fosse constantemente atualizado e aperfeiçoado. Como tal, procurei constantemente estar informado e conhecedor de todos os processos e metodologias em vigor, para o exercício de uma prática educativa de excelência. Foi também meu intento honrar e dignificar esta tão nobre profissão, em todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

Pretendi estabelecer como prioritário apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação. Para tal, tentei exercer a profissão da forma mais justa, imparcial, honesta e respeitadora, garantindo assim que a democracia imperasse e os direitos humanos inerentes a todos os intervenientes no estágio estivessem assegurados.

### **11.2. Reflexão sobre os compromissos com os alunos**

Os meus compromissos para com os alunos passaram por salvaguardar e promover os interesses e o bem-estar de todos os estudantes, protegendo-os de intimidações, de abusos físicos e psicológicos. Por considerar que tais fatores são fulcrais e essenciais para que uma criança possa desenvolver e evoluir os seus conhecimentos de uma forma harmoniosa e prazerosa, procurei respeitar e cumprir esses mesmos fatores rigorosamente e meticulosamente.

Considere também importante ajudar os alunos a desenvolver um conjunto de

valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos. Devido ao facto de o ensino artístico ser realizado de uma forma individual, existe uma certa tendência a desenvolver laços de afetividade mais fortes entre professor e aluno. Assim, é importante que o professor que se encontra numa posição privilegiada para ser ouvido e respeitado pelo aluno, assuma a responsabilidade de transmitir valores humanísticos e de cidadania aos seus alunos.

Reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno para que assim pudessem desenvolver plenamente as suas potencialidades, foi outro dos compromissos fundamentais que assumi enquanto professor para com os meus alunos.

### **11.3. Reflexão sobre os compromissos com os colegas**

Os compromissos assumidos para com os colegas, passaram por promover um relacionamento amigável e de ajuda mútua com todos eles, respeitando assim a situação profissional e as suas opiniões, aconselhando-os e apoiando-os sempre que necessário ou pertinente.

Procurei também manter a confidencialidade sobre informações relacionadas com os colegas, obtidas no decurso da prática profissional, de forma a salvaguardar as suas posições pessoais e profissionais. Tal situação, seria apenas passível de ser violada uma vez requerida por lei ou dever profissional, o qual não se verificou ao longo do estágio.

### **11.4. Reflexão sobre os compromissos com a direção**

O meu compromisso para com a direção da escola passou por me manter informado acerca das minhas responsabilidades legais e administrativas, respeitando assim as cláusulas dos contratos coletivos e os direitos dos educandos. Assim, procurei manter uma relação de proximidade com a referida direção, de forma a estar sempre atualizado ao longo do estágio, sobre as minhas responsabilidades e deveres relacionados com o trabalho escola, inerentes ao contrato de trabalho.

Foi também meu intento acatar e cumprir todas as instruções dadas pela direção, da mesma forma que senti que também os meus conselhos ou opiniões foram recebidos e respeitados pela referida direção. O estágio, foi sem dúvida uma excelente oportunidade de aproximar a minha relação com os membros diretivos da escola, tal



como se pode verificar através de relatos e testemunhos presentes neste relatório final.

### **11.5. Reflexão sobre os compromissos com os pais**

O meu compromisso para com os pais e/ou encarregados de educação dos alunos, passou por reconhecer o direito que têm de acompanhar através de canais previamente estabelecidos, o bem-estar, progresso e desenvolvimento dos seus educandos. Como tal, para além de frequentar as reuniões trimestrais com os encarregados de educação, de forma a poder fornecer pessoalmente um relatório periódico reflexivo da situação dos alunos, procurei sempre que necessário estabelecer contato com estes, para que pudessem estar sempre atualizados sobre o progresso e desenvolvimento dos seus educandos.

Procurei sempre respeitar a autoridade legal que os pais possuem na educação dos seus filhos, sem nunca deixar de dar conselhos sempre que pertinente do ponto de vista profissional, tendo em conta o interesse superior dos alunos.

Incentivei e realizei também todos os esforços possíveis, no sentido de envolver ativamente os pais no processo de aprendizagem dos seus educandos. Neste capítulo, sinto-me especialmente feliz e realizado, na medida em que todos os encarregados de educação estiveram sempre presentes, ouvindo e respeitando as minhas opiniões, da mesma forma que foram incansáveis no apoio à realização de atividades extracurriculares.

## **12. Desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida**

Moreira (2010) afirma que:

O conceito de *desenvolvimento profissional* tem assumido grande destaque nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. Esta notoriedade resulta da constatação de que, para dar resposta aos atuais desafios da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e durante a formação inicial, se tornam manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira. (p.19)

De facto, é importante para todos os docentes manterem ao longo das suas carreiras uma formação contínua, que lhes permita dar resposta a todos os tipos de evolução que o ensino vai sofrendo. Este estágio, foi a prova viva do quão importante e crucial é a formação continua ao longo da carreira dos professores.

No que toca ao ensino da música, este fator é ainda mais notório. É crucial para um músico manter-se atualizado com as novas vertentes técnicas e pedagogias do seu instrumento, para que assim possa transmitir e proporcionar aos seus alunos, um ensino atual e de vanguarda.

Assim, a PES representou para mim uma enorme oportunidade de reflexão, crítica pessoal, pesquisa e investigação sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto músico e docente, nomeadamente através da elaboração de documentos como este Relatório Final, assim como todas as outras atividades inerentes ao estágio. Afinal, o grande objetivo da PES é proporcionar ao estagiário atividades que de alguma forma desenvolvam as suas competências e o tornem num melhor profissional do ensino.

### **12.1. Sumário das atividades desenvolvidas**

Para além da oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares deste mestrado de uma forma interdisciplinar e integrada durante a PES, foi também possível realizar e cumprir um plano individual, contemplando as seguintes atividades de desenvolvimento pessoal e profissional:

- Elaboração do PIF;
- Observação e lecionação de aulas;
- Frequência de reuniões com Orientadores;
- Frequência de reuniões com a direção da escola e patrocinadores com vista à realização de evento musical;
- Frequência de reuniões do conselho pedagógico, departamento de sopros e encarregados de educação;
- Elaboração do Portefólio de Estágio com base numa investigação teórica e reflexiva como evidência do próprio desenvolvimento pessoal e profissional;
- Frequência de *masterclasses*, conferências e palestras no âmbito do desenvolvimento musical e do ensino da música;
- Elaboração do Relatório Final com base numa investigação teórica e reflexiva

como evidência do próprio desenvolvimento pessoal e profissional;

- Pesquisa e investigação com vista à realização da minha própria tese, sobre a temática *Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música*;
- Pesquisa e investigação na área das Necessidades Educativas Especiais;
- Frequência de audições, provas e concertos tanto ao nível escolar, como ao nível profissional exterior.

## 12.2. Atividades a serem desenvolvidas no futuro

A realização do Mestrado em Ensino da Música e inerente estágio profissionalizante, foi de facto importantíssimo e crucial na evolução e determinação de atividades e funções futuras na minha carreira. A comprová-lo, está o convite para exercer o cargo de Diretor Pedagógico do Conservatório de Música de Albufeira, o qual aceitei e desempenhei as referidas funções até Março de 2017. Atualmente, encontro-me a desempenhar funções de Diretor Cultural no referido conservatório.

Para além desta oportunidade única de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da realização deste mestrado, existem muitas outras atividades e funções às quais pretendo dar continuidade e para as quais estabeleço o seguinte sumário:

- Continuidade enquanto docente de trompete e classe de conjunto do CRAMC;
- Continuidade enquanto coordenador do departamento de sopros do CRAMC e inerente acento no conselho pedagógico desta instituição;
- Continuidade enquanto Diretor Artístico do Festival de Trompete do Algarve;
- Continuação da pesquisa e investigação com vista à realização de conferências, sobre a temática *Controlo emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música*;
- Frequência de *masterclasses*, conferências e palestras no âmbito do desenvolvimento musical e do ensino da música;
- Frequência de audições, provas e concertos tanto ao nível escolar, como ao nível profissional exterior;
- Realização de um Doutoramento na área do ensino da música, a iniciar em 2019.



## **Parte II: Projeto de investigação**

Na segunda parte deste trabalho, pretende-se investigar e esclarecer a eventual existência de descontrolo emocional dos professores no âmbito do EAE. Quais os motivos que os levam a atingir tal estado emocional é outro dos objetivos desta dissertação.

Com base em referências de autores vários, serão também definidos e contextualizados conceitos inerentes à problemática apresentada, da mesma forma que serão analisados todos os dados e resultados obtidos através de questionário, efectuado a professores desta área de ensino.

### **1. Contextualização teórica**

#### **1.1. Stress**

Dissertar sobre controlo emocional do professor, é inevitavelmente mencionar quais as razões ou motivos que levam precisamente ao oposto, o descontrolo emocional. No âmbito do EAE, muitos podem ser os fatores ou motivos que levam os professores ao desespero e inerentemente ao descontrolo emocional. Assim, o stress enquanto perturbação psicológica ou física, configura-se como um dos principais desestabilizadores da docência.

O termo stress tem origem no verbo latino stringo, stingere, strinxi, strictum que significa apertar, comprimir e restringir. Mais tarde, a partir do século XIV, esta expressão passou a fazer parte da língua Inglesa significando pressão ou recessão de ordem física. Desde o século XIX, o seu significado passou a transparecer pressões exercidas sobre um órgão concreto do corpo humano ou na sua mente (Vaz Serra, 2011).

Por outro lado, Nieto Gil (2015) limita-se a descrever stress como uma palavra de origem inglesa com significado de tensão, perturbação orgânica e psíquica.

Stress é hoje em dia uma palavra banal da vida quotidiana, normalmente associado ao ritmo frenético que impera na sociedade atual. Contudo, é importante definir exatamente o que ele significa, uma vez que algo que possa ser extremamente stressante para uma pessoa, pode não gerar qualquer tipo de stress noutro indivíduo (Hartney, 2008).

Considerado como a doença do século XXI, nem sempre lhe é dado o devido valor, no que se refere aos efeitos nocivos que o stress pode causar na saúde das pessoas (Cartwright & Cooper, 1997, in Costa, 2011).

As primeiras definições de stress preocupavam-se com os efeitos de ameaças externas ao corpo humano. Walter Cannon (1932) foi um dos primeiros investigadores a estudar o fenómeno de stress através de animais de laboratório, tendo celebrizado a sua teoria “*fight or flight*” ou “*acute stress response*”. O seu estudo constatou reações automáticas do corpo a situações stressantes ou potencialmente perigosas, assim como analisou as diferentes formas como humanos e animais respondem a essas mesmas agressões externas (Hartney, 2008).

Por outro lado, Hans Selye (1956) constatou que depois de uma ameaça física ou psíquica ao equilíbrio interno, designada por agressor ou eventos causadores de stress, é desencadeada no ser humano uma reação de alarme que tenta restaurar o equilíbrio quebrado. De facto, ambas as teorias constataam que o stress desencadeia problemas físicos, que ao longo do tempo podem deteriorar seriamente o corpo humano (Hartney, 2008).

Investigação recente revela que o stress está sem dúvida implicado com uma ampla variedade de problemas físicos e mentais. Dunham (1984, in Alves, 1994) define stress como “um processo de reações comportamentais, emocionais, mentais ou físicas, causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente que os recursos de defesa” (p.22).

Para o professor Fernández (1989, in Nieto Gil, 2015), o stress é: “Uma experiência de sobrecarga emocional, de sobretensão emocional, geralmente de matiz ansiosa, induzida por um fator externo, por um estímulo excessivo vindo de fora, por uma exigência demasiado intensa” (p.12).

Já para Valdés (1997, in Nieto Gil, 2015) o stress é definido “em termos biológicos, como um estado de ativação simpático-adrenal e neuroendócrino, acompanhado de inibição imunitária e comportamentos emocionais negativos (medo, indefesa, ansiedade, depressão)” (p.12).

Uma vez constatadas as conformações inerentes ao stress, é importante mencionar quais os factores externos (agressores) que podem gerar stress. Segundo Nieto Gil (2015) eis algumas situações passíveis de originar stress:

- Ruído excessivo e em tonalidade alta;

- Excesso ou déficit de temperatura;
- Multidões;
- Poluição;
- Dor;
- Alimentação escassa ou desequilibrada;
- Abusos físicos;
- Mudança de planos;
- Falecimento de entes queridos;
- Aumento de carga de trabalho;
- Condições de trabalho insatisfatórias;
- Mudança de papéis;
- Doenças próprias ou de entes queridos;
- Casamento, nascimento de um filho, falar em público
- Lidar com pessoas que falam muito depressa, aos gritos, que transmitem tensão, urgência, perigo iminente e/ou catástrofe;
- Lidar com pessoas que transmitem ansiedade, angústia, tristeza.

Através da lista de agressões externas sugerida por Nieto Gil, facilmente podemos constatar que a profissão docente se encontra extremamente vulnerável a situação de stress. Como tal, o stress é uma realidade nesta profissão, podendo inclusive afetar a escola enquanto organização, a performance do professor, o bem estar físico e emocional do professor e da sua família (Harris et al., 1985, in Alves, 1994).

Ainda assim devemos encarar esta problemática com positivismo. Stress não tem necessariamente de ser conectado com situações unicamente negativas, mas sim a um conjunto de reações que temos quando acontece algo que nos amedronta, irrita, excita ou nos faz sentir extremamente felizes. O termo stress corresponde a uma função essencial à vida. O stress não é uma doença (Vaz Serra, 2011).

## **1.2. *Burnout***

“O dicionário define o verbo *burnout* como falhar, desgastar, ou ficar exausto através da efetuação de exigências excessivas de energia, força ou recursos.”

(Freudenberger, 1974, p. 159)

O termo *Burnout* foi primeiramente definido por Freudenberger em 1974 como “um estado de fadiga ou de frustração que surgiu pela devoção por uma causa, por uma forma de vida ou por uma relação que fracassou no que respeita à recompensa esperada” (Costa, 2011, p.21).

Anos mais tarde, Maslash (1981) considerou *burnout* enquanto um síndrome de cansaço físico e emocional, que resulta numa falta de motivação para o trabalho, podendo eventualmente resultar num progressivo sentimento de inadequação e fracasso. O *burnout* pode instalar-se após uma prolongada exposição a stress emocional, ausente de uma resposta resolutiva adequada, da qual resulta um estado de esgotamento físico e/ou psicológico (Maslash & Jackson, 1981).

Por outro lado, Hartney (2008) define *burnout* em três componentes fulcrais:

- Exaustão emocional: consiste numa diminuição de energia gerada pelo corpo ou numa drenagem dos nossos recursos emocionais. Por vezes quando uma pessoa sente que não possui energia para a sua vida privada fora do trabalho, pode significar que padece de exaustão emocional.
- Despersonalização: consiste na perda da própria personalidade através do desenvolvimento de negatividade e atitudes de cinismo perante outras pessoas, provenientes das relações psicológicas mantidas com os próprios alunos e/ou colegas. Quando um indivíduo atribui constantemente a culpa aos seus alunos com comentários: “os meus alunos são todos preguiçosos e não estão interessados em aprender o que tenho para lhes ensinar” pode significar que sofre de despersonalização.
- Falta de realização pessoal: consiste na tendência em fazer constantemente julgamentos negativos sobre a nossa competência e feitos alcançados no próprio trabalho. Está também associada a sentimentos de insuficiência e baixa autoestima. Quando por exemplo um professor avalia que em determinada aula os seus alunos não compreenderam a matéria, talvez porque este sente que não possui as competências e qualidades necessárias para transmitir a mensagem, talvez esteja perante um diagnóstico de falta de realização pessoal (p.11).

Segundo Nieto Gil (2015), o *burnout* pode manifestar-se através dos seguintes sintomas agrupados em três categorias:

- Sintomas psicossomáticos: Falta de atenção e limitação cognitiva, fadiga



crónica, dor de cabeça, úlcera gastroduodenal, perturbações intestinais, dor de costas ou de pescoço, hipertensão e perda de menstruação.

- Sintomas comportamentais: Absentismo, violência, incapacidade de relaxamento, consumo de tabaco, álcool e outras drogas, expressões sarcásticas.
- Sintomas emocionais: Impaciência, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, diminuição de autoestima e das expectativas pessoais e profissionais, isolamento, apatia e escapismo (p.44).

Em suma, a literatura indica que os professores em geral sofrem de altos níveis de stress no seu trabalho. Quando estas vivências de stress prolongado ou crónico não vão de encontro com as suas expectativas, motivações e recursos disponibilizados pelas instituições para as satisfazer, podem desenvolver-se estados de *burnout*. Assim, o estudo do *burnout* na docência deve ser descrito enquanto um quadro geral de stress, associado a estados de saúde-doença tanto do foro psicológico, como do físico.

O facto de influenciar negativamente a saúde dos indivíduos, comprometendo os seus desempenhos e comportamentos, pode eventualmente levar a condutas impróprias para a docência, absentismo e até ao abandono do trabalho. Por outro lado, o *burnout* pode também conduzir ao desenvolvimento de sentimentos de insatisfação profissional e de vida (Cooper, Liukkonen, & Cartwright, 1996, in Marques Pinto, 2000).

### **1.3. Stress na docência**

Marques Pinto (2000) refere que:

Embora todas as profissões sejam geradoras de algum grau de stress, algumas têm sido mais estudadas dados os níveis mais dramáticos de stress nelas evidenciados. Os agentes da polícia, os funcionários dos correios, os condutores de autocarros, os enfermeiros e os professores são exemplos, dados no World Labour Report de 1993, de profissionais que desempenham profissões particularmente stressantes. (p.10)

Segundo Gold e Roth (1993), a propósito do seu trabalho sobre formas de prevenção e gestão de stress/*burnout* nos professores, afirmam que:

(...) a docência tem sido identificada como uma das três profissões mais stressantes (Hunter, 1977). Ser professor em grandes centros urbanos de alunos do curso secundário, está hoje em dia classificado como o trabalho mais stressante, à frente de trabalhos como controlador aéreo, médico ou bombeiro (Men's Health, 1991). Muitos professores estão a ser tratados por sintomas idênticos aos que os soldados experienciam em campo de batalha (Bloch, 1978). As escolas são das ecologias mais stressantes da nossa sociedade (Samples, 1976). Diversos estudos têm revelado que pelo menos 78% dos professores estão afetados por stress (Coates and Thoreson, 1976), e este pode ser um dos piores problemas de saúde com o qual os professores têm de lidar (Sylwester, 1977). Outros relatórios descrevem-na enquanto “a nova doença académica” (Melendez and de Guzman, 1983), da mesma forma que análises mais recentes indicam que ser professor é agora mais stressante do que nunca. (Gold & Roth, 1993, p.3)

Embora seja também reconhecido que o aspecto burocrático e todas as medidas de resolução inerentes a este provocam stress nos professores, os professores lidam diariamente com um trabalho desafiante e potencialmente stressante, numa sociedade que nem sempre o respeita e trata da forma mais favorável. Por outro lado, as fontes de stress na docência, não estão unicamente relacionadas com o ato de ensinar. Situações como a segurança no trabalho, os recursos ou os problemas políticos na educação, estão muito aquém do controlo do próprio professor. Todos estes fatores externos têm um impacto direto sobre os professores, tornando-se imperativo algumas mudanças ao nível social, para reduzir o stress fomentado pela profissão docente (Hartney, 2008).

Na sequência da perspectiva exposta, de algumas das necessidades de um professor, o autor propõem recordar a pirâmide de necessidades humanas elaborada pelo psicólogo Abraham Maslow.



Figura 18. Pirâmide das necessidades humanas de Abraham Maslow (Fonte: Google Imagens)

Na base da pirâmide, Maslow situa as necessidades fisiológicas e higiênicas (asseio, comida, bebida, saúde, sexo, excreção) seguidas de imediato pelas necessidades de segurança e estabilidade (trabalho, lar, certo bem-estar material, parceiro, filhos), as quais pressupõem necessidades que exigem recompensas intrínsecas materiais. No estrato seguinte situam-se as necessidades de relação ao nível social, as quais estão fortemente conectadas com a necessidade de aceitação e vinculação a grupos. O estrato imediatamente acima é ocupado pelas necessidades de estima, valorização positiva e reconhecimento/respeito dos outros. No cume da pirâmide surge a necessidade de autonomia, no sentido de ser uma pessoa livre e criativa, assim como a necessidade de autorrealização pessoal e social. Os últimos três estratos mencionados pressupõem necessidades que são somente satisfeitas por motivos intrínsecos. Maslow salienta ainda que alcançar um estrato, geralmente pressupõe ter satisfeito as necessidades dos estratos inferiores (Nieto Gil, 2015).

No sentido oposto, da não satisfação das necessidades humanas segundo Maslow, Nieto Gil (2015) afirma que:

(...) quando um indivíduo não pode satisfazer uma necessidade (fisiológica, de aceitação, de reconhecimento, de segurança...) experiencia um estado emocional desagradável conhecido como frustração. Esta inquietude resulta em agressividade contra o obstáculo que impede ou dificulta a satisfação de uma necessidade. A agressividade pode encobrir-se ou manifestar-se; pode dirigir-se contra si mesmo, se se considerar que o obstáculo é a própria

incapacidade, ou, pelo contrário, projetar-se contra outra pessoa ou objeto.

(Nieto Gil, 2015, p.116)

De facto, podemos encontrar na afirmação de Nieto Gil um ponto de vista válido para perceber de que forma é que a não satisfação de necessidades de um professor, inerentes ao exercício de uma boa docência, se podem manifestar dentro de uma sala de aula enquanto irritabilidade ou agressividade.

Brown (1987), a propósito de um estudo sobre os fatores causadores de stress entre professores de música no Tennessee, revela que o facto de 22% dos professores de música não estarem predispostos a continuar a exercer o seu trabalho, não incluindo aqueles que se irão reformar em breve, indica um alarmante potencial de falta de professores de música. Afirma ainda que é importantíssimo que administradores e formadores de professores de música se consciencializem dos problemas e constrangimentos dos professores, de forma a poderem providenciar todos os recursos necessários para o desempenho desta nobre profissão (Brown, 1987).

#### **1.4. Dimensão afetiva na profissão docente<sup>2</sup>**

A problemática proposta neste subcapítulo, tem como principal objetivo uma incursão pela investigação empírica existente sobre ensino/aprendizagem, sobre alunos e professores, com especial enfoque na investigação sobre a dimensão afetiva do trabalho do professor. Pretende assim ajudar a melhor contextualizar e perceber os ciclos, problemáticas afetivas e emocionais da carreira docente, tanto ao nível pessoal como no âmbito do ensino, assim como de que forma estas acabam por gerar o descontrolo emocional. É também intento do autor direccionar esta problemática para a realidade atual do EAE.

A autora Maria Teresa Estrela afirma, no segundo capítulo do seu livro “Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas” (2010), não ser um dos seus objetivos a elaboração de uma história da investigação neste domínio, propondo assim referir e delinear algumas linhas temáticas resultantes da sua investigação sobre a profissão docente ao longo dos tempos, a qual lhe permite considerar dois grupos de

---

<sup>2</sup> Tal como mencionado na introdução deste Relatório Final, este subcapítulo foi baseado em um trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular, Formação de Professores de Música, o qual constituiu uma revisão crítica ao segundo capítulo do livro Profissão Docente, de Maria Teresa Estrela. Daí resulta o facto da referida autora ser mencionada várias vezes.

estudo, os quais serão assunto de análise.

Para além de todos os problemas pessoais e inerentes aos ciclos da carreira docente, os professores tendem a desenvolver um sentimento de frustração e descrença profissional, que por vezes culmina no descontrolo emocional perante os seus alunos.

Neste contexto, as causas desta problemática são divididas em dois grupos distintos. O primeiro grupo diz respeito à investigação sobre a eficácia docente, a qual implica necessariamente algumas variáveis afetivas ao primeiro contacto dos docentes com o ensino, assim como as diferentes fases da carreira docente caracterizadas por diversos interesses, preocupações e sentimentos predominantes (Estrela, 2010).

No que toca às variáveis afetivas na influência da eficácia docente, Estrela (2010) refere que em termos de capacidade para o ensino, estudos da primeira metade do século XX revelam que “é mais fácil diagnosticar a inaptidão (dada por traços como a instabilidade emocional, tendências esquizofrénicas e irritabilidade) do que a aptidão, pois muitas características presentes no bom professor não estavam ausentes em muitos dos considerados maus” (Estrela, 2010, p.20). Revela também que com o passar do tempo, mais concretamente na segunda metade do referido século, “se passou a considerar a relação entre as variáveis do comportamento do professor em sala de aula e o rendimento ou o comportamento dos alunos” (Estrela, 2010, p.21).

De facto, esta questão está bem presente e atual no EAE, precisamente devido ao interesse e objetivos dos alunos nesta área, em relação às expectativas dos seus professores. Será que não é o comportamento e rendimento dos alunos que acaba por despoletar reações negativas nos professores?

De toda a forma, Ryans (1960, in Estrela, 2010) destaca no seu trabalho sobre as características dos professores, itens de observação de comportamentos na aula entre professor e aluno tais como: “parcial/imparcial, respondente/desinteressado, compreensivo/rígido, bondoso/maldoso, estimulante/aborrecido, alerta/apático, calmo/excitável e adaptável/inflexível” (p.21).

Todos os itens mencionados são passíveis de suscitar diferentes reações nos alunos quando exteriorizados pelos professores. Uma reação bondosa por parte do professor, vai gerar um comportamento diferente pela positiva no aluno em relação a uma reação maldosa.

Contudo, uma reação excitável e entusiasta do professor, nem sempre deve ser conotada negativamente pelo aluno, especialmente no âmbito do EAE, uma vez que a

música e o músico necessitam de experienciar tal faceta ou sentimento. Também a crítica, por oposição ao elogio, sempre que bem fundamentada pelo professor como forma de alcançar um determinado objetivo, deve ser encarada pelos alunos como construtiva e essencial para o seu desenvolvimento artístico, tal como descrevem Robert Duke e Jacqueline Henninger no seu artigo Teachers' Verbal Corrections and Observers' Perceptions of Teaching and Learning:

The finding that learners could successfully achieve a music goal and view the experience positively, irrespective of the rates of negative verbal feedback from the teacher, highlights the importance of performance achievement as a primary factor influencing students' attitudes and perceptions of self-efficacy. (Duke/Henninger, 2002, sp)

No domínio da área da afetividade, é importante que os professores tenham noção que a natureza das suas intervenções consideradas “negativas” perante os alunos, devem ser meramente direcionadas para questões relacionadas com a música ou o instrumento e nunca de cariz social ou pessoal. “(...) in which high proportions of negative feedback are observed in the classes and lessons of experienced and expert teachers, the negative feedback is directed almost entirely toward students' performance skills and not their social behavior” (Duke/Henninger, 2002, sp).

A propósito da obra de Jackson, Estrela (2010) destaca que o entusiasmo e a participação dos alunos são a fonte de alegria e satisfação de um professor, assim como alguns professores têm tendência a desenvolver profundo afeto em relação a alguns alunos em particular.

O desafio aqui presente, uma vez que os alunos são diferentes uns dos outros e nem todos têm os mesmos níveis de interesse, participação e motivação, consiste num exercício de tentativa de manter as mesmas relações de afetividade com todos os alunos, independentemente dos seus níveis de participação e interesse. A ética de um professor deve então falar mais alto, de modo a que todas as suas decisões sejam pautadas pela racionalidade e não pela afetividade.

A questão do primeiro contacto dos docentes com o ensino, é muitas vezes pautado por sentimentos contrários que oscilam entre o desejo de realização e alegria de feitos alcançados e o receio de afirmação perante colegas e alunos, assim como a frustração de experiências mal sucedidas e realidades diferentes das que se imaginavam (Estrela, 2010).

No âmbito do EAE, esta problemática está muitas vezes presente devido à

diferença do nível instrumental recentemente experienciado no ensino superior, em comparação com a realidade encontrada pelos jovens professores num aluno de iniciação à aprendizagem. Estes problemas de natureza didática resultam de um desfasamento entre teorias e experiências pedagógicas e a realidade complexa encontrada (Flores, 2000, in Estrela, 2010).

Também a aceitação de jovens professores dentro da realidade profissional, por parte de colegas professores e profissionais da área da música já estabelecidos, nem sempre é a mais correta e inclusiva. Estes fatores são apontados por Estrela (2010) como institucionais e podem ser desencadeados através de um défice de formação inicial recebida, acolhimento da instituição, apoio e da indiferença ou menosprezo dos colegas mais velhos.

Quando estes receios e frustrações ocorrem, Veenman descreve-os enquanto um choque com a realidade. Este choque muitas vezes causado pelas dificuldades experimentadas de manutenção da disciplina, planificação da didática, gestão do tempo de aula e relação com alunos, pais, colegas e escola, levam muitas vezes os jovens docentes a desenvolver sentimentos de perda da autoconfiança, desânimo e desejo de abandono (Veenman 1984, in Estrela, 2010).

A fase inicial da carreira docente, acaba por ser talvez a mais crítica para o controlo das emoções dos professores perante os seus alunos, devido à sua juventude aliada à falta de experiência. Como tal, os jovens professores devem concentrar-se na transmissão de conhecimento para os seus alunos, ao mesmo tempo que devem desenvolver um sentimento de aceitação perante os diferentes índices de motivação, interesse e participação dos seus alunos.

Contudo, fatores pessoais como a capacidade de resiliência, autoconfiança e combatividade, podem ajudar os jovens docentes a ultrapassar esta fase inicial e assim dar lugar a sentimentos de conquista de segurança, desembaraço e sentimento de desenvolvimento pessoal (Estrela, 2010).

Na opinião do autor, é realmente importante que os professores no EAE, não deixem de acreditar no seu valor e nas suas crenças, pois com dedicação, tempo e desenvolvimento pessoal ao longo da vida através de formação contínua, todos estes fatores acabam por emergir. “Segundo Combs, não nascemos professores, tornamo-nos professores” (Estrela, 2010, p.22).

Os seguintes ciclos da carreira docente, os quais podem conter fatores passíveis de gerar descontrolo emocional nos professores, são marcados por diferentes interesses ou hierarquia de interesses, por períodos de entusiasmo ou desânimo ou até mesmo por períodos em que a atividade profissional parece carecer de sentido, no âmbito de determinada escola ou sistema de ensino (Estrela, 2010). O EAE não é exceção nem imune a todos estes fatores, estando atualmente a desenvolver um sentimento de descrença entre os professores, no que toca aos sistemas de financiamento deste ensino, os quais com a conjuntura atual de crise têm vindo a colocar grande parte dos docentes em situações delicadas de precariedade.

Contudo, é importante que os professores encontrem fatores motivacionais dentro da sua escola ou comunidade tais como: envolvimento em projetos e em formação contínua, ou até mesmo em atividades fora do âmbito do ensino, como forma de reagir contra as adversidades exteriores.

De modo a delinear os diferentes ciclos da carreira docente, Estrela (2010) propõe os de Huberman pela influência que exerceu em Portugal. O modelo do percurso profissional que este estabelece, organiza-se da seguinte forma:

- Entrada na carreira: subdivide-se em sobrevivência, ligada ao choque com a realidade já abordado e descoberta, associada ao entusiasmo e exploração das novas situações;
- Estabilização: Gerada pelo reforço da escolha profissional e associada a sentimentos de autoconfiança, conforto e interesse pelos problemas dos alunos;
- Diversificação: Pode ser de ativismo profissional de alguns professores dentro ou fora da escola, ou de questionamento e desencanto profissional (esta fase acontece normalmente entre o 15º e 25º ano de atividade); serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (normalmente entre o 25º e 35º ano de atividade); e finalmente como preparação para a reforma;
- Desinvestimento: Quer sereno ou amargo, é sempre marcado por atitudes hipercríticas em relação aos alunos, colegas e sistema de ensino (p.26).

Por outro lado, Estrela (2010) destaca também os resultados do trabalho de Gonçalves, a propósito de um estudo de 1990 feito a professores do 1º ciclo no distrito de Faro, de acordo com o qual o percurso profissional do docente será:



- 1 a 4 anos de experiência: O início: choque do real, descoberta;
- 5 a 7 anos de experiência: Estabilidade: segurança, entusiasmo, maturidade;
- 8 a 15 anos de experiência: Divergência (+): empenhamento, entusiasmo; divergência (-): descrença, rotina;
- 15 a 20/25 anos de experiência: Serenidade: reflexão, satisfação pessoal;
- 25 a 40 anos de experiência: Renovação do interesse e entusiasmo ou desencanto e saturação. (Gonçalves, 2000, in Estrela, 2010, p.27)

De facto, ambos os modelos são bastante perceptíveis, idênticos e realistas também no âmbito do EAE. As únicas diferenças entre eles, são visíveis na fase de diversificação e serenidade. Na diversificação, enquanto Gonçalves a ramifica em positiva e negativa, Huberman contempla o questionamento. Na serenidade, Gonçalves não abrange o conservadorismo.

Os últimos anos de carreira, nomeadamente da percepção de pré-aposentação, são também mencionados por Gonçalves (2000, in Estrela, 2010) enquanto um ciclo bastante complexo, pautado por sentimentos contraditórios entre a reafirmação do gosto de ser professor e o sentimento de cansaço e menor entusiasmo. Fatores como o excesso de burocracia e a resistência à inovação, têm um papel importante no desenrolar desta fase. Interessa ainda salientar que os modelos apresentados não representam degraus obrigatórios, assim como todos esses degraus são passíveis de ser experienciados, vividos e ultrapassados em momentos diferentes de pessoa para pessoa.

No EAE, esta fase torna-se ainda mais complexa devido ao facto de as capacidades físicas para a execução do instrumento, estarem cada vez mais debilitadas. Este sentimento de incapacidade e inerente frustração, pode causar nos músicos e professores de música um sentimento de desespero mais acentuado, que em alguns casos pode inclusive culminar numa “fuga” da própria área musical.

Através de observações exploratórias por parte do autor, é neste ciclo que se têm vindo a constatar mais casos de descontrolo emocional por parte dos professores. Fatores como a grande diferença etária entre professor e aluno, assim como a falta de motivação e objetivos atuais dos alunos em relação à fase anterior à democratização do EAE, podem despoletar nos professores esse tipo de reações.

Outro grupo de estudos mencionado por Estrela (2010), abrange temas cujo

foco principal de análise é a dimensão emocional da vida ou do trabalho dos professores.

Neste contexto, o lado emocional da vida dos professores incide sobre a insatisfação docente, a qual se pode manifestar em mal-estar, stress e exaustão. Alves (1994), apresenta uma distinção dos referidos conceitos baseada em Esteve (1989), Dunham (1984) e Halpin (1985) a qual caracteriza o mal-estar enquanto efeitos emocionais negativos e prolongados que afetam a pessoa do professor, o stress enquanto uma dimensão biológica a estímulos prolongados e a exaustão enquanto um estado de abatimento, perda de autocontrolo e de autoestima por desespero.

Todos estes efeitos têm em comum o facto de serem gerados por fatores de carácter pessoal, assim como pela maneira que cada indivíduo tem de enfrentar ou não os seus problemas.

A dificuldade de uma gestão equilibrada entre a vida pessoal e profissional, pode culminar em sofrimento ético e organizacional, tal como descrito por Correia, Matos e Canário (2002, in Estrela, 2010). Como tal, os professores devem ter especial atenção na superintendência das suas emoções, as quais muitas vezes culminam em fadiga e em estados emocionais intensos e variados tais como: “irritabilidade, rigidez, cinismo, pobre autoestima que podem levar ao absentismo, desejo de abandono e abandono da profissão” (Estrela, 2010, p.31).

Além das razões de ordem pessoal, também razões de ordem institucional e social estão na origem destes fenómenos, dependendo do contexto em que os professores se inserem. Estrela (2010) faz referência a vários estudos que despertam diferentes reações por parte dos docentes, dependendo da localidade onde lecionam e dos seus inerentes contextos sociais.

No caso particular do autor, o qual já pertenceu ao corpo docente de dois conservatórios situados em diferentes regiões do país, Algarve e Alentejo respetivamente, constatou diferentes níveis e ritmos de aprendizagem entre os alunos. Se por um lado os alunos do Algarve eram mais perspicazes, receptivos à aprendizagem e tinham mais facilidade em atribuir significado pessoal à informação, os alunos do Alentejo possuíam um ritmo de aprendizagem, prontidão e predisposição para a mesma bastante baixo e desleixado, no que diz respeito ao estudo individual.

Como abordado anteriormente, as reações por parte do professor estão diretamente relacionadas com o rendimento e comportamento dos alunos. Neste caso concreto, é facilmente identificável qual o grupo de alunos que acaba por suscitar

reações de descontrolo emocional por parte do professor.

A vulnerabilidade é outra das emoções experienciadas pelos professores na sua profissão. Este sentimento de fragilidade, está especialmente patente quando estes se sentem atingidos ou ofendidos na sua imagem profissional ou integridade moral (Estrela, 2010).

O nível de exigência profissional estabelecido para um músico concertista ou professor de música, é especialmente elevado e está presente durante toda a sua carreira. Contudo, todas as pessoas passam por fases menos boas ao longo do seu percurso profissional, em que inevitavelmente se começa a duvidar ou a questionar o bom nível artístico. O questionamento do próprio valor artístico, é porventura o maior dos fatores intrínsecos que acaba por expor os professores de música à vulnerabilidade.

Ao nível extrínseco, os fatores que podem levar os professores à vulnerabilidade podem ser relações de ordem administrativa e política, relações profissionais na escola com o diretor, pais ou colegas, a ausência de poder ou prestígio, a perda de valia profissional e a incerteza face às normas e limites. Também fatores inerentes à sala de aulas tais como: dificuldades relacionais com os alunos ou expectativas defraudadas em relação ao esforço e influência exercida nos alunos, podem gerar sentimentos negativos sobre a competência profissional (Estrela, 2010).

Como tal, a exposição dos docentes à vulnerabilidade, é definitivamente outro dos fatores passíveis de gerar o descontrolo emocional. Dependendo obviamente de pessoa para pessoa, um indivíduo que é exposto à ofensa ou desconsideração profissional, está mais iminente de exteriorizar as suas emoções de uma forma negativa.

A profissão docente comporta sem dúvida uma grande prática emocional. No âmbito do EAE, as emoções são ainda mais notórias devido ao facto de o ensino estar instituído de uma forma individual. As relações de afetividade que se desenvolvem entre professor e aluno, são ainda mais evidentes e em muitos dos casos acabam por culminar em amizades para toda a vida.

Também a enorme carga emocional que a prática deliberada de um instrumento comporta, faz com que os professores do EAE sejam não só didatas da música, mas também gestores de emoções que os seus alunos vão experienciando.

Sendo uma ocupação que envolve solicitude pelos outros, é um trabalho emocional não tanto pela expressão superficial de emoções (surpresa,

desapontamento), mas porque o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a acção moral se liga à compreensão cognitiva e emocional. (Estrela, 2010, p.33)

### **1.5. Inteligência e educação emocional**

De acordo com Estrela:

(...) afecto é qualquer disposição geral ou reacção de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros e das coisas. Enquanto o sentimento designa uma disposição mais estável ou “uma disposição em relação a coisas de ordem moral ou intelectual”, as emoções referem-se a uma reacção de tonalidade afectiva mais intensa e breve. (Estrela, 2010, p.36)

Ser professor em pleno século XXI, implica possuir competências que vão muito além das competências básicas de um docente. Por outro lado, os professores precisam hoje mais do que nunca saber lidar com a afectividade, a emoção e os sentimentos, os quais segundo Estrela (2010) “estabelecem uma ponte entre os processos racionais e não racionais, as estruturas biológicas e os níveis superiores de razão” (p.37).

A sociedade contemporânea continua a confiar na escola e no professor para educar os seus filhos. Dos professores, esperam-se as melhores práticas para auxiliar os alunos nas suas aprendizagens ao longo da vida. Convém também lembrar que o principal objetivo da escola do século XIX era criar apenas competências básicas de leitura/escrita e de aritmética, enquanto a educação estava a cargo da família ou de outros grupos da sociedade. Na viragem para o século XX as funções do professor modificaram-se e complexificaram-se. Atualmente o que se pretende é um professor eficaz, que possua qualidades pessoais e que detenha ecléticas capacidades humanas e pedagógicas (Arends, 2008).

As constantes alterações que se verificaram nas sociedades promovem a adoção de novas estratégias e perspetivas por parte dos professores, naquilo que é a razão primordial da aprendizagem – “ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados” (Arends, 2008, p.17).

Segundo Goleman (1999):

(...) Por detrás desta deterioração estão forças mais poderosas. Por um lado, as novas realidades económicas implicam que os pais, para poderem sustentar as

suas famílias, tenham de trabalhar mais do que as gerações anteriores – o que significa que a maioria dos pais dispõe de menos tempo livre para estar com os filhos do que os seus pais dispuseram para estar com eles. Há cada vez mais famílias a viver longe de outros parentes, muitas vezes inclusivamente em áreas em que os pais têm medo que as crianças brinquem na rua, em que deixá-las ir a casa de um vizinho está fora de questão. Assim, a vida das crianças passa cada vez por mais horas em frente a um ecrã – a ver televisão ou no computador – e isto significa que não andam a brincar com outras crianças. (Goleman, 1999, p.9)

Resumidamente, Goleman tenta constatar que lições básicas de inteligência emocional e social, em tempos transmitidas aos filhos pelos respectivos pais, estão hoje em dia a ser descuradas por motivos de força maior. Como tal, é de fácil dedução que, sendo a escola o local onde as crianças mais tempo passam durante o seu dia, esse papel de educador emocional e social esteja inerente e entregue à figura do professor.

Para Estrela (2010):

São várias as razões que justificam a necessidade dos sistemas educativos atuais investirem mais na educação emocional dos alunos e professores: o reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano, facilitando ou impedindo a tolerância e a solidariedade; os novos desígnios de educação escolar que, nos chamados quatro pilares da educação, contemplam o saber viver; o papel supletivo da escola em relação a défices da educação familiar; as tensões geradas por um ensino competitivo como preparação para uma sociedade competitiva; o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem das disciplinas. (p.40)

Para Goleman (1997), a escola do futuro deverá incutir nas crianças competências humanas essenciais tais como: autoconsciência, autodomínio, empatia, bem como o saber escutar, resolver conflitos e cooperar. “Uma solução possível é uma nova visão daquilo que as escolas podem fazer para educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula.” (Goleman, 1997, p.22).

A inteligência emocional ganhou especial popularidade com a obra de Goleman (1997) que possui o mesmo título. Este considera que inteligência

emocional engloba variadas competências intrínsecas a cada pessoa, que lhe permitem gerir as suas emoções perante determinada situação, bem como lhe permitem buscar potencial para estabelecer relacionamentos positivos de várias índoles.

Entre essas competências destacam-se (Estrela, 2010): a autoconsciência (“significa ter um profundo conhecimento das suas próprias emoções, pontos fortes, fraquezas, necessidades e motivações”(Goleman, 2015, p.16)); a auto-regulação (implicando autocontrolo, sentido de responsabilidade, flexibilidade); automotivação (perseverança, compromisso, iniciativa, optimismo); competências sociais (“referem-se à aptidão de cada pessoa para gerir as suas relações com os outros”(Goleman, 2015, p.32)); e competências interpessoais (comunicação, liderança, cooperação).

O conceito de inteligência emocional sugerido por Salovey e Mayer (citados por Letor 2006, in Estrela, 2010) enquanto a capacidade de gerir as emoções próprias e as dos outros, bem como de as discriminar e utilizar essa informação na forma de pensar e agir, parece ser pertinentemente quando abordado na âmbito da docência, quer em relação à educação emocional dos alunos quer em relação à formação emocional dos professores.

Como forma de complementar o conceito de inteligência emocional, Goleman apresenta em 2006 o conceito de inteligência social. Para este autor, a inteligência social possui um carácter específico o qual garante a eficácia das interações sociais através de dois componentes: consciência social e facilidade social. Muito embora estes elementos sejam fulcrais para o saber estar na sociedade de um qualquer indivíduo, tornam-se ainda mais pertinentes no âmbito do ensino, sendo de especial interesse para o professor (Estrela, 2010).

Segundo Estrela (2010), Goleman refere quatro constituintes da consciência social: Empatia primária enquanto capacidade de estar em conciliação com os sentimentos dos outros (1); Sintonia enquanto capacidade de escuta total, colocando-nos em conexão com o outro (2); Acuidade empática enquanto capacidade de compreender os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros (3); Cognição social ou compreensão do modo de funcionamento do mundo social enquanto capacidade que nos permite saber estar em sociedade, face as regras implícitas e explícitas vigariantes (4).

A este propósito, Goleman (1997) afirma:

- (1) “(...) gerir as emoções dos outros – a difícil arte do relacionamento – requer a maturação de outras duas habilidades emocionais: autocontrolo e empatia”

(p.133);

- (2) “O sincronismo entre professores e alunos indica o grau de ligação que os une; estudos levados a cabo em salas de aula mostram que quanto mais próxima for a coordenação de movimentos entre professor e alunos, mais eles se sentem amistosos, felizes, entusiasmados, interessados e à vontade no seu relacionamento” (p.137);
- (3) “(...) Se são capazes de sintonizar-se facilmente com o estado de espírito dos outros, ou, pelo contrário, influenciar os outros com o seu (...) A marca de um grande líder ou de um grande artista é conseguir influenciar desta maneira um público (...)” (p.138);
- (4) “Esta educação nas regras de exibição acontece, por exemplo, quando ensinamos uma criança a não fazer um ar desapontado, mas sorrir e dizer “obrigado”, quando o avô lhe dá pelos anos um presente horroroso mas bem-intencionado (...) Seguir bem estas regras é conseguir um impacto ótimo; segui-las mal é fomentar a devastação emocional. Os atores são, é claro, artistas da exibição emocional; é a expressividade de que são capazes que provoca a resposta do público” (p.134).

Relativamente ao quarto ponto, no âmbito da educação, Estrela (2010) refere que:

As sociedades multiculturais em que vivemos, com a sua diversidade de normas e valores e a dificuldade de fazer partilhar as normas-padrão veiculadas pela escola, exigem dos professores uma sensibilidade e flexibilidade acrescidas para se situarem no mundo complexo da escola e das suas relações com o exterior. (p.39)

Ao nível da facilidade social, também Estrela (2010) refere os seguintes quatro conceitos destacados por Goleman: A sincronia enquanto capacidade de obter uma leitura adequada das outras pessoas, tendo como base da interação sinais verbais e não verbais (1); A auto-apresentação, caracterizada pela forma como provocamos a impressão desejada perante outro indivíduo ou grupo (2); A influência ou capacidade de conduzir o desenlace das interações sociais, especialmente em casos de conflito (3); O interesse, caracterizado pela capacidade de sermos sensíveis às necessidades dos outros, pela capacidade de ajuda e pela capacidade de agir em conformidade (4).

A propósito da facilidade social, Goleman (1997) comprova que:

- (1) “O grau de ligação emocional que as pessoas sentem num encontro é

espelhado pela maior ou menor orquestração dos seus movimentos físicos enquanto conversam – um indicador de proximidade que se situa tipicamente a um nível exterior à consciência” (p.137). A ausência dessa capacidade revelada pela dificuldade de leitura dos sinais não verbais e inerente resposta é apelidada de dissemia. “Os psicólogos cunharam o termo dissemia (...) para descrever aquilo que corresponde a uma incapacidade de aprendizagem na área das mensagens não verbais (...)” (p.142). No âmbito da educação, Estrela (2010) salienta que um professor que não possui a capacidade de decifrar os múltiplos sinais emitidos pelos seus alunos, é reveladora de falta de sintonia e pode gerar problemas ao nível disciplinar. Por outro lado, cabe ao professor ensinar aos seus alunos a capacidade de decifrar os sinais não verbais constantemente presentes nas rotinas da escola. Estes sinais podem ser especialmente difíceis de descodificar para alunos oriundos de meios culturais diferentes e estão muitas vezes na base de enganos pedagógicos;

- (2) “Tipicamente, o recém-chegado começa por observar durante algum tempo, após o que se vai chegando muito tentativamente, de início, avançando passo a passo. O que mais importa para determinar se a criança é ou não aceite parece ser o modo como consegue integrar-se no quadro de referências do grupo (...)” (p.144). Esta competência está bem presente a quando da apresentação entre professores e alunos nos primeiros dias de aulas. Estes procedem a uma avaliação mútua, na qual se criam expectativas positivas ou negativas que influenciarão o comportamento de ambos ao longo do ano letivo (Estrela, 2010);
- (3) Hatch e Gardner (in Goleman, 1997) identificam a capacidade de negociar soluções enquanto um dos componentes da inteligência interpessoal. “O talento do mediador, evitando conflitos ou resolvendo aqueles que surgem” (p.139);
- (4) Apelidado por Hatch e Gardner (in Goleman, 1997) de análise social, enquanto outro dos componente da inteligência interpessoal, distingue-se por “ser capaz de detetar e compreender os sentimentos, motivos e preocupações das pessoas. Este conhecimento de como os outros se sentem pode levar a uma intimidade fácil ou a um sentimento de ligação” (p.139). Neste sentido, torna-se imperativo que os professores compreendam as necessidades e sentimentos dos seus alunos, por forma a poder fomentar relações de empatia e



proximidade com estes.

Outra das questões levantadas por Goleman, é o facto de este considerar que a inteligência emocional pode ser bastante mais decisiva no sucesso do futuro das crianças, do que propriamente o seu QI ou dotes genéticos herdados. Fatores antes mencionados como o autocontrolo, o zelo, a persistência e a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, acabam por ser determinantes na utilização da capacidade intelectual, enquanto ferramenta de interação social no seio da nossa vida profissional (Goleman, 1997).

Há numerosíssimas exceções à regra de que QI prediz o êxito; na realidade, são mais as exceções do que a regra. Na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20 por cento para os fatores que determinam o êxito da vida, o que deixa 80 por cento para outras forças. (Goleman, 1997, p.54)

Ainda relativamente à temática apresentada por Goleman, Gottman e DeClaire (1999) afirmam que:

na última década, mais ano, menos ano, a ciência aprofundou imensamente os seus conhecimentos sobre o papel das emoções na nossa vida. Os investigadores descobriram que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida, inclusivamente nas relações familiares. (Gottman & DeClaire, 1999, p.16)

Por outro lado, Goleman considera igualmente que o argumento a favor da importância da inteligência emocional é determinado pela ligação entre sentimento, carácter e instintos morais. Numa sociedade que carece cada vez mais de valores e princípios e onde o egoísmo, a violência e a mesquinhices de espírito parecem querer arruinar o bem estar das nossas vidas em comunidade, é imperativo que as posições éticas e morais dos indivíduos sejam extremamente subjacentes à nossa inteligência emocional.

(...) o impulso é o meio através do qual a emoção se exprime (...) Aqueles que estão à mercê do impulso – aos quais falta o autocontrolo – sofrem de uma deficiência moral: a capacidade de controlar o impulso é a base da vontade e do carácter. (Goleman, 1997, p.20)

A formação emocional tem assim vindo a tornar-se imperativa na formação inicial e contínua dos professores. A comprová-lo, como resposta aos novos desafios que os professores encontram diariamente, está a recente implementação desta nos

programas de formação de professores na vizinha Espanha (Estrela, 2010).

Ainda a propósito desta temática, Molina (2015) no seu livro “Socorro, sou professor!”, o qual apresenta soluções para as interrogações do docente atual e a sua relação com os alunos, encarregados de educação, colegas, escola e comunidade, afirma na sua apresentação que:

No meu caso particular, quando comecei a trabalhar como professora, havia uma grande quantidade de conhecimentos importantes que não adquiri e nem pude praticar durante a minha formação universitária. Por isso, não tive outra opção que não formar-me por conta própria: ler livros, fazer formações complementares, ver vídeos (...) até me sentir mais segura na sala de aula.

(p.11)

É evidente a necessidade que os professores têm de uma formação específica a este nível, pois só uma vez capazes de se orientarem a eles próprios, poderão orientar os seus alunos convenientemente na descoberta da sua vida emocional. O facto de possuírem consciência das suas emoções, controlo, automotivação, e interações sociais, vai permitir um melhor relacionamento com alunos e encarregados de educação. Ou seja, implícito à responsabilidade docente está o domínio de competências emocionais conformes aquelas que pretendem desenvolver nos alunos (Estrela, 2010).

Segundo Domínguez, Pescador e Molero (2009, in Estrela, 2010) eis as capacidades que um professor deve deter para manter um bom relacionamento com alunos, pais, colegas e outros intervenientes na vida escolar:

autoconhecimento, auto-regulação emocional, auto-estima, empatia e capacidade de escuta, resiliência ou resistência a contrariedades, motivação, comunicação assertiva e habilidades sociais, capacidade para cooperar e trabalhar em equipa e para colaborar com o meio envolvente, capacidade para enfrentar e resolver situações problemáticas e conflitos interpessoais, capacidade de tomar decisões, capacidade para enfrentar a mudança e incerteza, ter valores e uma atitude positiva perante a vida. (p.43)

Como afirma, ainda, Estrela (2010), “Julgamos, no entanto, que a educação emocional deverá ser principalmente transversal a todas as disciplinas e inserir-se naturalmente nas dinâmicas relacionais das turmas, desde que os professores tenham sido sensibilizados para isso e adquiram formação neste âmbito” (p.42).

## **2. Estudo de caso – Problemática, objetivos, procedimentos e metodologia**

### **2.1. Problemática e objetivos**

O estudo de caso exploratório retratado no presente projeto de investigação pretende descobrir, averiguar, constatar e analisar quais os fatores que levam os docentes à irritabilidade/descontrolo emocional no âmbito do EAE.

Com a democratização do EAE, através do regime articulado o qual é totalmente financiado para os alunos dependendo das vagas existentes, os propósitos e objetivos que levam os alunos a ingressar num conservatório de música têm vindo a mudar nos últimos anos.

O objetivo da presente investigação é perceber se o facto do regime articulado do EAE ser gratuito para todos os alunos é determinante para a falta de empenho por parte destes, tendo como resultante atitudes que provocam a irritabilidade e o descontrolo emocional dos professores.

Embora os outros regimes não estejam imunes ao aparecimento das situações mencionadas, estes não se encontram tão expostos devido ao facto de o regime integrado ser praticamente exclusivo a alunos que pretendam seguir uma carreira musical e de o regime supletivo continuar a ser participado pelos alunos em pelo menos 50% da sua totalidade. O regime de curso livre, uma vez que nem sequer pressupõe avaliação, acaba por não despoletar, dependendo dos casos, uma sensação de compromisso no professor.

Uma vez que stress, *burnout* e descontentamento docente são hoje mais do que nunca questões de pertinente abordagem na área da educação, a escolha desta temática por parte do autor tem ainda como intuito perceber e averiguar o estado da inteligência emocional dos professores no âmbito do EAE, da mesma forma que pretende sugerir métodos de remediação relativos à temática.

Pretende-se, ainda, elucidar e alertar os professor que lecionam nesta vertente de ensino, para as causas mais frequentes de irritabilidade e descontrolo emocional perante os alunos, assim como discernir o impacto deste estudo no seio da classe docente do EAE.

## **2.2. Procedimentos e metodologia**

Devido ao facto de estarmos perante uma investigação de natureza essencialmente quantitativa e não experimental, a metodologia de trabalho utilizada teve como base técnicas tais como: levantamento biográfico sobre a temática apresentada, investigação documental, estudos exploratórios iniciais, recolha de dados através de questionário, análise estatística dos dados obtidos, e análise de conteúdo das respostas obtidas através de algumas perguntas abertas incluídas no questionário.

Para a realização deste projeto de investigação, após proceder ao processo de amostragem, o autor elaborou um questionário direccionado a todos os professores do EAE.

Assim, foi selecionado um conjunto de perguntas relativas a variáveis a serem medidas, as quais continham questões de cariz essencialmente fechado, mas também aberto sobre a temática apresentada.

Após a elaboração do questionário, o autor procedeu a realização de uma introdução para o mesmo na qual foi descrita o objetivo da investigação e a população alvo, da mesma forma que foi garantido o anonimato e a confidencialidade, bem como expresso o agradecimento pelo preenchimento do mesmo. Foi também tido em conta que, tanto a introdução como o questionário em si, não influenciavam as respostas dos inquiridos, por forma a obter uma recolha de dados o mais idónea e transparente possível.

### **2.2.1. Pré-teste**

Foram realizados dois pré-testes ao questionário, antes de este ser finalmente disponibilizado on-line para preenchimento dos inquiridos.

O primeiro pré-teste foi realizado a uma pessoa que leciona no EAE, a qual assegurou ter compreendido todas as perguntas da forma prevista pelo investigador, considerou que as perguntas eram pertinentes e de grau de dificuldade adequado à população alvo, da mesma forma que julgou coberta todas as respostas possíveis nas questões fechadas.

Atestou ainda que não existiam passagens inesperadas de assuntos e questões que eventualmente pudessem influenciar as respostas.

Por fim, alertou apenas para o facto da secção de perguntas abertas ser

bastante extensa, sugerindo uma forma de poderem ser compactadas. Assim, o autor considerou pertinente a discussão levantada e procedeu ao reajuste da secção, passando de quatro questões abertas para apenas três, sem que os objectivos de captação de informação sucumbissem. (ver Apêndice A)

O segundo pré-teste foi realizado a duas pessoas, também elas docentes do EAE, já no formato final Google Documentos. (ver Apêndice B)

Além de estarem em consonância com todas as apreciações feitas pela pessoa responsável pelo primeiro pré-teste, estes consideram o questionário bem elaborado, de apresentação agradável e em conformidade com todos os aspetos formais para a obtenção de sucesso no mesmo.

Apenas foi sugerido que fosse retirada a obrigatoriedade de resposta em algumas questões, uma vez que algumas pessoas podiam não perfazer a obrigatoriedade de resposta às mesmas, podendo assim continuar e submeter o questionário.

Ambos os pré-testes não foram contabilizados para a contagem final de respostas.

### **3. Apresentação e análise dos resultados**

Foram contabilizadas 111 respostas por parte dos inquiridos de um total de 112. O motivo que levou à eliminação de uma das participações, foi a incoerência das suas respostas.

Deve-se salientar que a adesão dos professores do EAE ao preenchimento do questionário foi significativa. O questionário foi disponibilizado, através das redes sociais, numa quinta-feira pelas 10 horas da manhã e encerrado domingo pelas 21 horas, o que significa que em apenas quatro dias houve 112 pessoas interessadas em responder ao questionário. A adesão evidenciada superou, em larga escala, as expectativas do autor.

De entre todas as respostas relativamente à pergunta aberta “De um modo geral, faça um comentário/apreciação pessoal sucinta sobre a temática apresentada.”, é com regozijo que o autor destaca afirmações tais como:

- “tema muito pertinente”;
- “tema muito interessante”;

- “tema inovador”;
- “tema fortemente presente no Ensino Artístico Especializado de Música hoje em dia”;
- “pertinente devido a depressões que existem no corpo docente”;
- “estudo interessante sobre uma problemática cada vez mais recorrente”;
- “deve ser a temática mais pertinente atualmente em estudo”.

Em seguida, os dados recolhidos através do questionário submetido a docentes do EAE foram analisados através do *software* aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (doravante SPSS). De salientar que a discrepância entre os dados apresentados nas tabelas, com os dados apresentados nos gráficos, são resultado de arredondamento estatístico proveniente do próprio *software*.

Após uma leitura do texto de apresentação ao questionário, este começa por averiguar o género dos indagados.

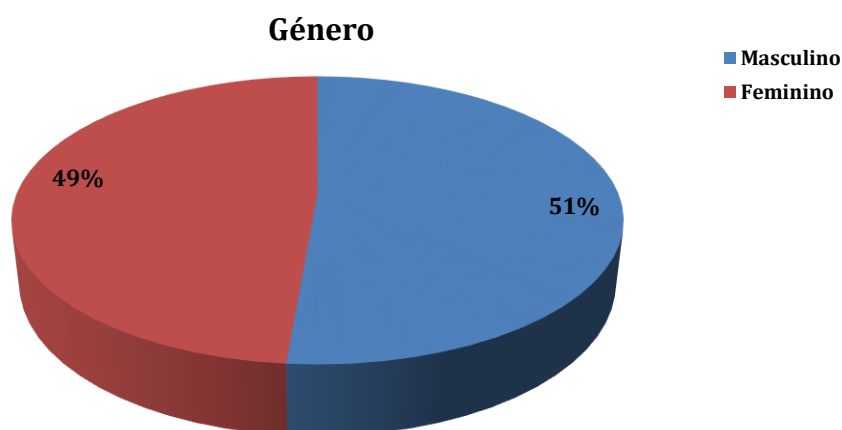


Gráfico 1. Género

Neste gráfico podemos verificar que a participação de ambos os sexos, feminino e masculino foi bastante homogénea. Como tal, podemos constatar que o interesse pela temática da irritabilidade e descontrolo emocional no EAE, parece ser transversal a homens e mulheres.

A segunda pergunta pretendia averiguar a faixa etária dos inquiridos.

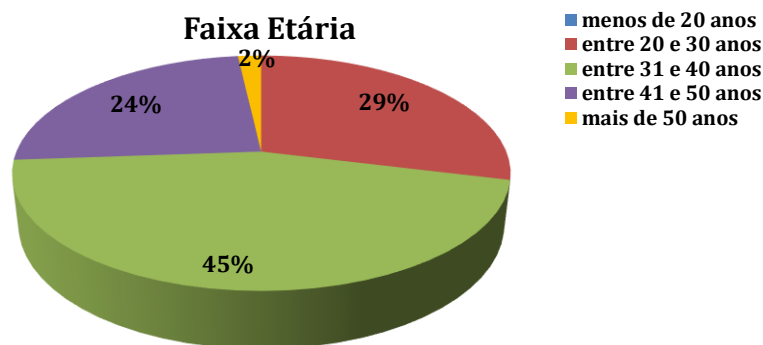


Gráfico 2. Faixa etária

Os resultados obtidos indicam que a idade da grande maioria dos professores a lecionar no EAE, se situa entre os 20 e os 40 anos de idade, perfazendo uma percentagem de 74%, sendo que a maior parte da população da amostra tem entre 31 e 40 anos, tal como nos indica a seguinte tabela.

Tabela 13. Correlação entre género e faixa etária

			Indique a sua faixa etária:				Total
			entre 20 e 30 anos	entre 31 e 40 anos	entre 41 e 50 anos	mais de 50 anos	
Género	Feminino	Contagem	18	20	15	1	54
		%	16,2%	18,0%	13,5%	0,9%	48,6%
	Masculino	Contagem	14	30	12	1	57
		%	12,6%	27,0%	10,8%	0,9%	51,4%
Total		Contagem	32	50	27	2	111
		%	28,8%	45,0%	24,3%	1,8%	100,0%

Os restantes 26% dizem respeito a uma percentagem de 24% com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos, restando apenas uma percentagem de 2% para professores com mais de 50 anos. Não foram obtidas respostas de professores com menos de 20 anos de idade.

De certa forma os resultados não surpreendem, uma vez que é difícil encontrar professores habilitados para a docência antes dos 20 anos de idade, de igual modo que professores com mais de 50 anos, tendem em revelar alguma resistência na utilização das novas tecnologias e inerente participação neste tipo de investigação divulgada

unicamente *on-line*.

A terceira pergunta pretendia aferir o grau académico que os inquiridos detêm na área da música.

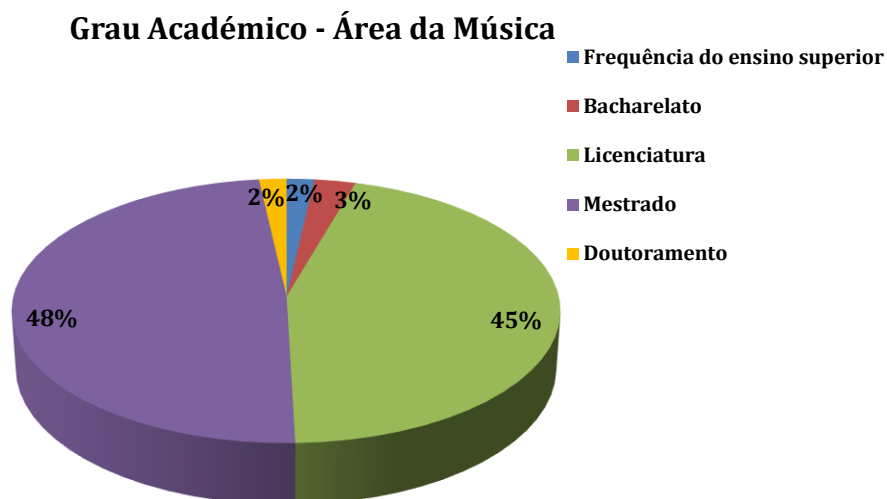


Gráfico 3. Grau académico na área do ensino da música

A quarta pergunta inquiria se os professores possuíam profissionalização na área do ensino da música.

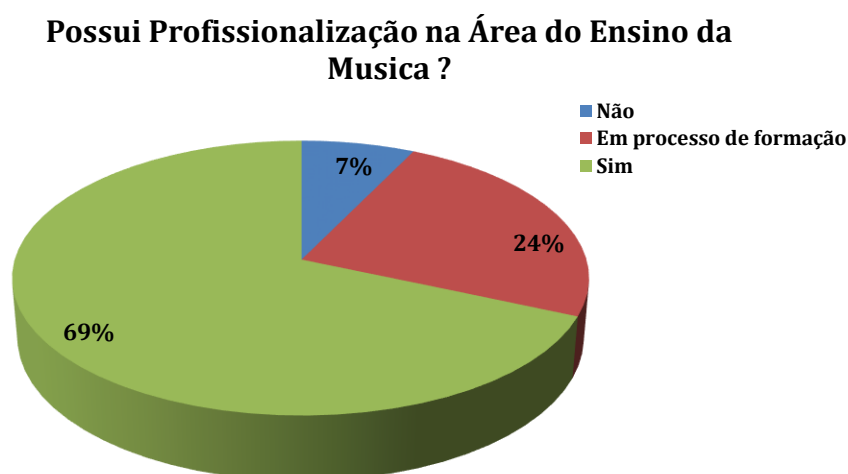


Gráfico 4. Profissionalização na área do ensino da música



A seguinte tabela mostra, detalhadamente, a correlação entre o grau académico dos inquiridos e a detenção de profissionalização na área do ensino da música.

Tabela 14. Correlação entre grau académico e detenção de profissionalização

			Possui profissionalização na área do ensino da música?			Total
			Em processo de formação	Não	Sim	
Indique o grau acadêmico que detém na área da música?	Bacharelato	Contagem	0	1	2	3
		%	0,0%	0,9%	1,8%	2,7%
	Doutoramento	Contagem	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%
	Frequência do ensino superior	Contagem	1	1	0	2
		%	0,9%	0,9%	0,0%	1,8%
	Licenciatura	Contagem	17	4	29	50
		%	15,3%	3,6%	26,1%	45,0%
	Mestrado	Contagem	9	2	43	54
		%	8,1%	1,8%	38,7%	48,6%
Total		Contagem	27	8	76	111
		%	24,3%	7,2%	68,5%	100,0%

Tal como se pode observar, a grande parte da população da amostra, 69%, possui profissionalização na área do ensino da música. Dos restantes 31%, 24% encontram-se em processo de formação, sendo que apenas 7% não possui a referida habilitação docente. Pode-se observar também que destes, a maior parte possui como grau académico mestrado ou licenciatura, contabilizando um total de 93%.

Dos resultados apresentados, podemos concluir que grande parte da amostra possui a habilitação correta para lecionar no EAE. Como tal, quer seja através de profissionalização em serviço pela Universidade Aberta, quer seja pela realização de mestrado em ensino de música, a grande maioria dos professores inquiridos apresenta estar familiarizado com temáticas relativas às ciências da educação, conhecimentos os quais podem ser adquiridos ao longo da realização dos mencionados cursos. No caso concreto deste projeto de investigação, intenta inquirir temáticas inseridas no âmbito da formação de professores, podendo assim o autor concluir que a maioria dos inquiridos respondeu ao presente questionário com conhecimento de causa na temática apresentada.

A quinta pergunta pretende direccionar todos os inquiridos para o circuito concreto da temática apresentada, controlo emocional dos professores, no âmbito do EAE.

**É Professor do Ensino Artístico Especializado de Música ?**

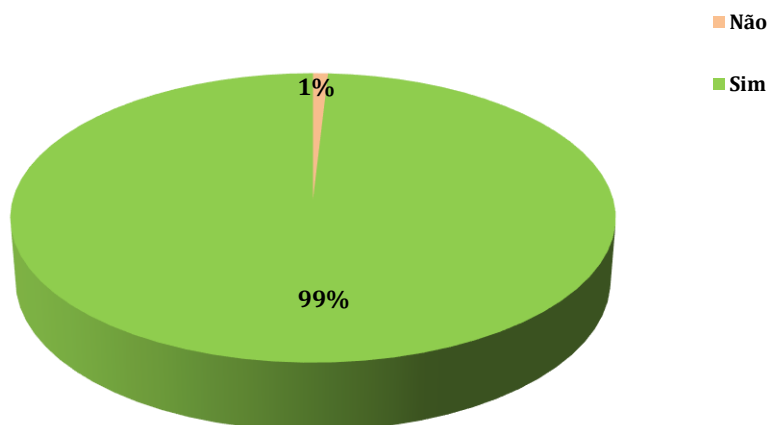


Gráfico 5. Docente no EAE

Como se pode observar, foi perguntado aos inquiridos se lecionam no EAE, ao qual a esmagadora maioria (99%) respondeu positivamente. Para aqueles que não lecionam no referido ensino (1%), o questionário terminaria ali, solicitando apenas que respondesse à questão 5.1, a qual pedia para sucintamente indicar a sua situação.

Podemos daqui concluir que doravante todos os inquiridos são conhecedores da realidade atual do EAE e inerentemente fidedignos nas suas respostas.

A sexta, sétima e oitava pergunta pretendiam averiguar respetivamente o número de anos que o docente leciona no EAE, o tipo de instituição onde leciona e a disciplina/instrumento que leciona.

### Há Quantos Anos Leciona Neste Tipo de Ensino?

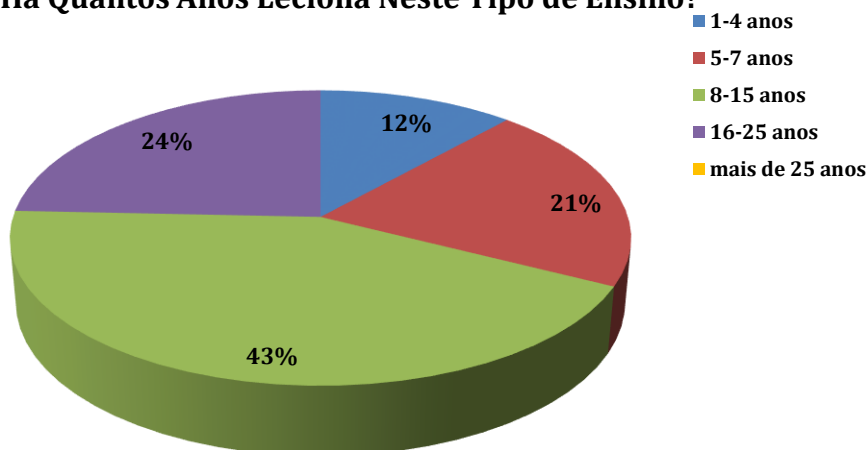


Gráfico 6. Número de anos que leciona no EAE

### Instituição onde Leciona

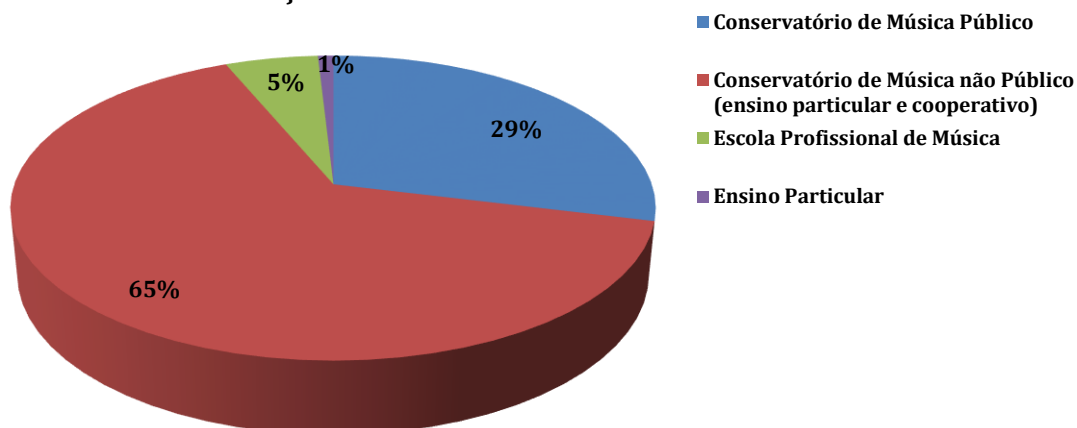


Gráfico 7. Tipo de instituição onde leciona

Como se pode observar no gráfico 6, a maioria dos inquiridos possui experiência de ensino no EAE, entre os 8 e os 25 anos, significando 67% da amostra. Os restantes 33% situam-se entre 1 e 7 anos. Em relação ao tipo de instituição onde lecionam, gráfico 7, podemos constatar que a maioria, 65%, leciona em conservatórios de música não públicos, ou seja, ensino particular e cooperativo. Dos restantes, 29% lecionam em conservatórios de música públicos, 5% em escolas profissionais de música e 1% em ensino particular. De referir que a questão número 7 era de escolha múltipla, resultando daí a resposta de ensino particular, a qual foi

contabilizada para a estatística final dos resultados, não sendo a sua amostra significativa uma vez que corresponde apenas a uma só pessoa. Convém ainda elucidar que os conservatórios de música públicos são inteiramente financiados e geridos pelo Ministério da Educação, ao invés do ensino particular e cooperativo o qual possui autonomia pedagógica e é apenas participado pelo referido Ministério.

Em relação à questão 8, disciplina/instrumento que leciona, foram obtidas variadas respostas, nomeadamente instrumentos das várias famílias, assim como disciplinas de conjunto tais como: formação musical, classe de conjunto/música de câmara e análise e técnicas de composição. Para os propósitos da investigação, sendo intuito do autor diferenciar apenas aula individual de aula de conjunto/turma completa, doravante essas respostas serão agrupadas em:

- Disciplina: para os docentes que responderam lecionar apenas disciplinas de conjunto/turma;
- Instrumento: para os docentes que responderam lecionar um ou mais instrumentos individualmente;
- Disciplina/Instrumento: para os docentes que responderam lecionar instrumento individualmente e aulas de conjunto/turma.

A questão número 9, perguntava ao docente quais dos regimes de ensino lecionava. Sendo também esta uma questão de escolha múltipla, houve respostas de docentes que lecionavam vários dos regimes mencionados, ou até mesmo todos eles.

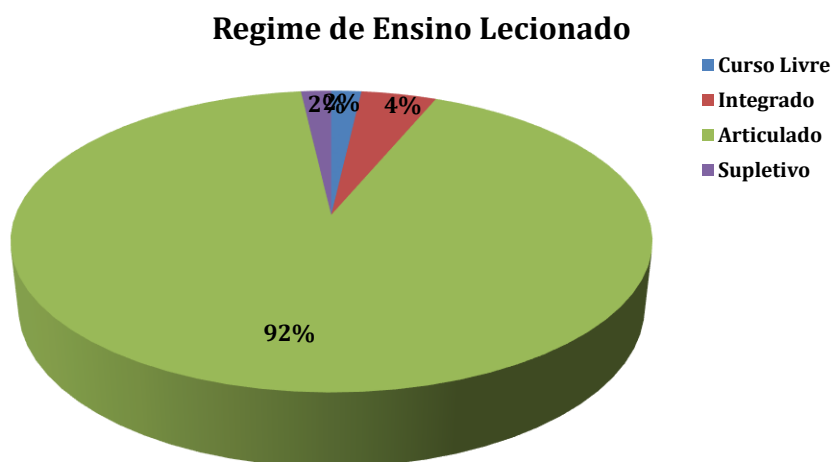


Gráfico 8. Regimes de ensino lecionados

Do gráfico apresentado, convém reter que a esmagadora maioria, 92% leciona alunos em regime articulado, sendo que 8% dos inquiridos também leciona outros regimes de ensino tais como: integrado, supletivo e curso livre.

A questão número 10 assume especial destaque no questionário, uma vez que pretende discernir a causa primordial da investigação. Assim, foi perguntado aos inquiridos se já alguma vez tinham experienciado irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula.

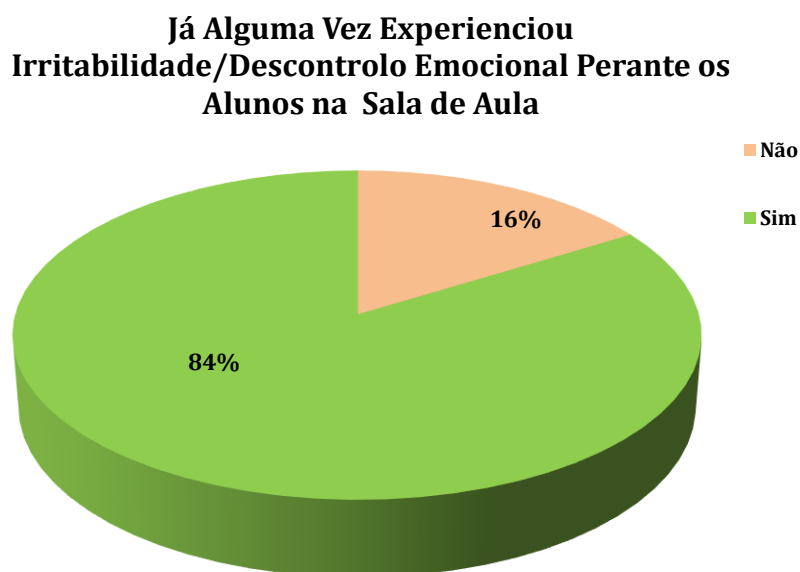


Gráfico 9. Irritabilidade/Descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula

Como podemos observar no gráfico 9, o resultado da amostra fala por si só. A grande maioria dos inquiridos, 84%, afirmou já ter experienciado irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula.

Visto a relevância da pergunta número 10 para o desenvolvimento da investigação, o autor propõem em seguida uma análise mais detalhada entre a experiência de irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos com alguns indicadores concretos dos inquiridos, uma vez que estes são importantes para a procura da transversalidade da problemática.

Tabela 15. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com idade e género

				Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?		Total
				Não	Sim	
entre 20 e 30 anos	Género:	Feminino	Contagem	2	16	18
			%	6,2%	50,0%	56,2%
		Masculino	Contagem	3	11	14
			%	9,4%	34,4%	43,8%
	Total		Contagem	5	27	32
			%	15,6%	84,4%	100,0%
entre 31 e 40 anos	Género:	Feminino	Contagem	4	16	20
			%	8,0%	32,0%	40,0%
		Masculino	Contagem	6	24	30
			%	12,0%	48,0%	60,0%
	Total		Contagem	10	40	50
			%	20,0%	80,0%	100,0%
entre 41 e 50 anos	Género:	Feminino	Contagem	1	14	15
			%	3,7%	51,9%	55,6%
		Masculino	Contagem	1	11	12
			%	3,7%	40,7%	44,4%
	Total		Contagem	2	25	27
			%	7,4%	92,6%	100,0%
mais de 50 anos	Género:	Feminino	Contagem	1	0	1
			%	50,0%	0,0%	50,0%
		Masculino	Contagem	0	1	1
			%	0,0%	50,0%	50,0%
	Total		Contagem	1	1	2
			%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Género:	Feminino	Contagem	8	46	54
			%	7,2%	41,4%	48,6%
		Masculino	Contagem	10	47	57
			%	9,0%	42,3%	51,4%
	Total		Contagem	18	93	111
			%	16,2%	83,8%	100,0%

Tal como mencionado anteriormente, a *crosstable* apresentada verifica que 84% da população da amostra já experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula. Verifica-se ainda que a diferença entre os géneros e idade não é significativa, levando à conclusão que a problemática é experienciada por todos os inquiridos, independentemente do género ou idade.

Tabela 16. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com experiência de ensino no EAE

			Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?		Total
			Não	Sim	
Há quantos anos leciona neste tipo de ensino?	1-4 anos	Contagem	3	10	13
		%	2,7%	9,0%	11,7%
	16-25 anos	Contagem	5	22	27
		%	4,5%	19,8%	24,3%
	5-7 anos	Contagem	2	21	23
		%	1,8%	18,9%	20,7%
	8-15 anos	Contagem	8	40	48
		%	7,2%	36,0%	43,2%
	Total	Contagem	18	93	111
		%	16,2%	83,8%	100,0%

A maior parte da população da amostra leciona há entre 8 a 15 anos. Verifica-se também que independentemente no número de anos de lecionação, a maior parte já experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula. Ainda assim é possível observar que, a percentagem de professores que já experienciaram irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula, aumenta tangencialmente no grupo que leciona entre 8 a 15 anos.

Tabela 17. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com disciplina, instrumento e disciplina/instrumento que leciona e tipo de instituição onde leciona

				Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?		Total	
				Não	Sim		
Disciplina	Tipo de Instituição onde leciona:	Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)	Contagem	2	11	13	
			%	12,5%	68,8%	81,2%	
		Conservatório de Música Público	Contagem	2	1	3	
			%	12,5%	6,2%	18,8%	
		Total		Contagem	4	12	16
				%	25,0%	75,0%	100,0%
Instrumento	Tipo de Instituição onde leciona:	Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)	Contagem	7	41	48	
			%	8,4%	49,4%	57,8%	
		Conservatório de Música Público	Contagem	7	21	28	
			%	8,4%	25,3%	33,7%	
		Ensino Particular	Contagem	0	1	1	
			%	0,0%	1,2%	1,2%	
		Escola Profissional de Música	Contagem	0	6	6	
			%	0,0%	7,2%	7,2%	
		Total		Contagem	14	69	83
				%	16,9%	83,1%	100,0%
Disciplina/ Instrumento	Tipo de Instituição onde leciona:	Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)	Contagem		11	11	
			%		91,7%	91,7%	
		Conservatório de Música Público	Contagem		1	1	
			%		8,3%	8,3%	
		Total		Contagem		12	12



## Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

			%		100,0%	100,0%
Total	Tipo de Instituição onde leciona:	<b>Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)</b>	Contagem	9	63	72
			%	8,1%	56,8%	64,9%
		<b>Conservatório de Música Público</b>	Contagem	9	23	32
			%	8,1%	20,7%	28,8%
		<b>Ensino Particular</b>	Contagem	0	1	1
			%	0,0%	0,9%	0,9%
		<b>Escola Profissional de Música</b>	Contagem	0	6	6
			%	0,0%	5,4%	5,4%
		Total	Contagem	18	93	111
			%	16,2%	83,8%	100,0%

Através da análise da *crosstable* apresentada, verifica-se que a disciplina, instrumento e disciplina/instrumento lecionada pelo docente, bem como o tipo de instituição onde leciona, não influenciam diretamente a irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula. Como tal, podemos concluir que a irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos é transversal a aulas individuais e de conjunto, bem como às diferentes instituições de ensino.

Ainda assim, é possível verificar que os professores que lecionam em ambas as vertentes, disciplina/instrumento, apenas contabilizam respostas positivas em relação à experiência de irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos.

Outro dado interessante aqui apresentado, prende-se com o facto dos professores que lecionam em escolas profissionais de música, as quais são conhecidas por terem alunos interessados em seguir uma carreira profissional na música, terem unanimemente respondido positivamente à experiência de irritabilidade/descontrolo emocional perante os seus alunos.

Tabela 18. Correlação entre Irritabilidade/Descontrolo emocional com os regimes de ensino lecionados

			Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?	Total	
			Não	Sim	
Quais dos seguintes regimes de ensino leciona?	Articulado	Contagem	15	87	102
		%	13,5%	78,4%	91,9%
	Curso Livre	Contagem	0	2	2
		%	0,0%	1,8%	1,8%
	Integrado	Contagem	2	3	5
		%	1,8%	2,7%	4,5%
	Supletivo	Contagem	1	1	2
		%	0,9%	0,9%	1,8%
Total		Contagem	18	93	111
		%	16,2%	83,8%	100,0%

Mais uma vez é possível verificar através da tabela apresentada, que a maior parte da população da amostra que leciona o regime articulado, já experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula, correspondendo assim a uma esmagadora maioria de 78,4%. Contudo, também se verifica que os outros regimes são igualmente passíveis de desencadear irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos nos professores.

Aos inquiridos que responderam positivamente à questão número 10, foi seguidamente solicitado que enumerassem os fatores ou motivos que os levaram a experienciar o descontrolo emocional, sendo que estes foram divididos em dois grupos: Fatores pessoais e fatores provocados pelos alunos.

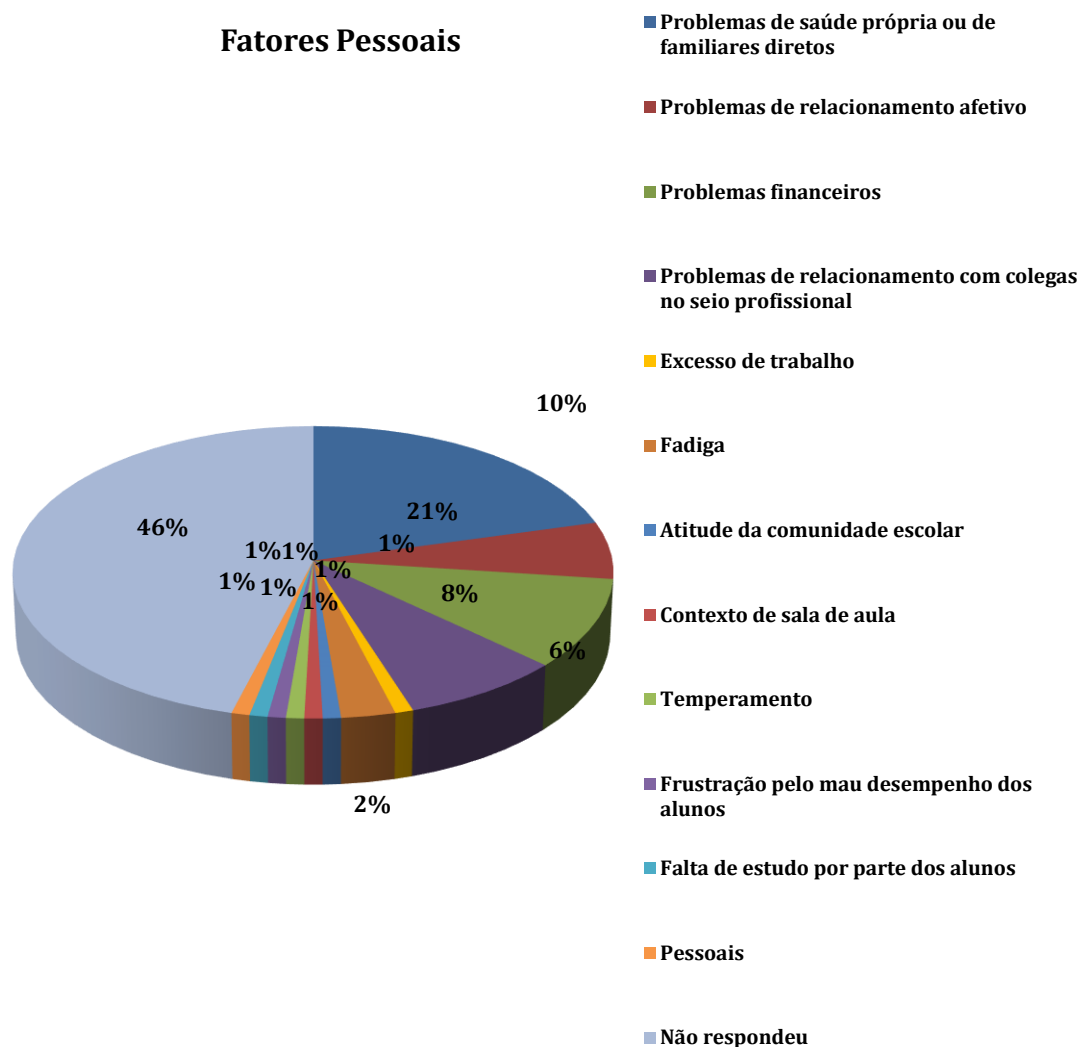


Gráfico 10. Fatores pessoais

Tabela 19. Análise dos fatores pessoais

			Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?		Total
			Não	Sim	
Fatores pessoais	Não assinalou	Contagem	18	33	51
		%	16,2%	29,7%	45,9%
	Atitude da comunidade escolar	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Contexto de sala de aula	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Excesso de trabalho	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Fadiga	Contagem	0	3	3
		%	0,0%	2,7%	2,7%
	Falta de estudo por parte dos alunos	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Frustração pelo mau desempenho dos alunos	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Pessoais	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
	Problemas de relacionamento afetivo	Contagem	0	7	7
		%	0,0%	6,3%	6,3%
	Problemas de relacionamento com colegas no seio profissional	Contagem	0	9	9
		%	0,0%	8,1%	8,1%
	Problemas de saúde própria ou de familiares diretos	Contagem	0	23	23
		%	0,0%	20,7%	20,7%
	Problemas financeiros	Contagem	0	11	11
		%	0,0%	9,9%	9,9%
	Temperamento	Contagem	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
Total		Contagem	18	93	111
		%	16,2%	83,8%	100,0%

Dos 46% dos inquiridos que não respondeu a esta questão, cerca de 30% da população da amostra, embora já tenha experienciado irritabilidade/descontrolo

emocional perante os alunos na sala de aula, não associa diretamente a problemática a causas relacionadas com fatores pessoais.

Com destaque nos fatores pessoais que influenciam a irritabilidade/descontrolo emocional dos docentes, está em primeiro lugar com 21% a resposta problemas de saúde própria ou de familiares diretos, seguida de problemas financeiros com 10% e problemas de relacionamento com colegas no seio profissional com 8%.

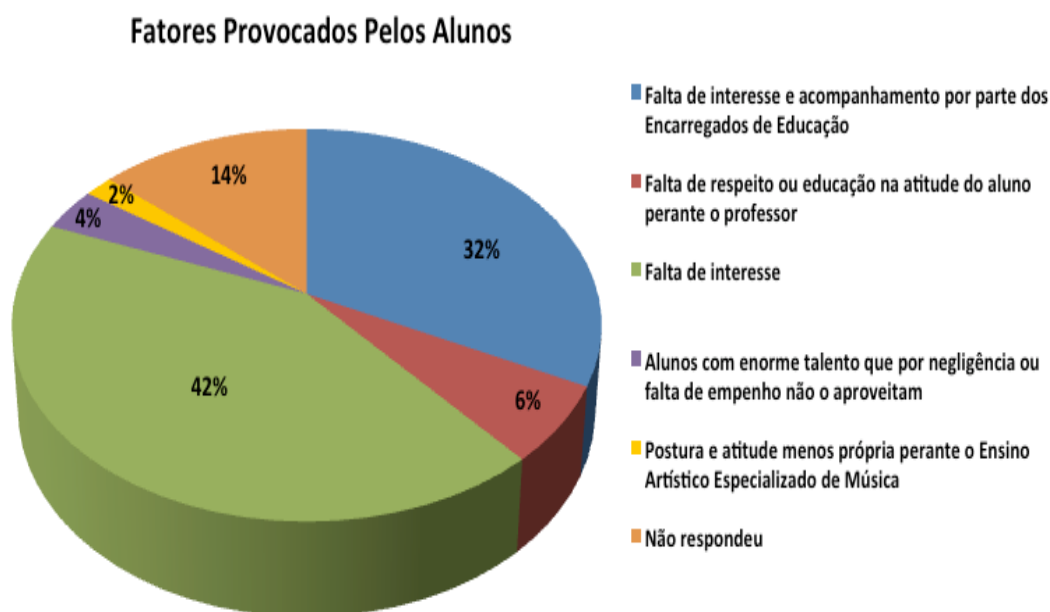


Gráfico 11. Fatores provocados pelos alunos

Tabela 20. Análise dos fatores provocados pelos alunos

			Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula?		Total
			Não	Sim	
Fatores provocados pelos alunos:	<b>Não assinalou</b>	Contagem	15	0	15
		%	13,5%	0,0%	13,5%
	<b>Alunos com enorme talento que por negligência ou falta de empenho não o aproveitam</b>	Contagem	0	4	4
		%	0,0%	3,6%	3,6%
	<b>Falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos</b>	Contagem	2	45	47
		%	1,8%	40,5%	42,3%
	<b>Falta de interesse e acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação</b>	Contagem	1	35	36
		%	0,9%	31,5%	32,4%
	<b>Falta de respeito ou educação na atitude do aluno perante o professor</b>	Contagem	0	7	7
		%	0,0%	6,3%	6,3%
	<b>Postura e atitude menos própria perante o Ensino Artístico Especializado de Música</b>	Contagem	0	2	2
		%	0,0%	1,8%	1,8%
	<b>Total</b>	Contagem	18	93	111
		%	16,2%	83,8%	100,0%

Com destaque nos fatores provocados pelos alunos que influenciam a irritabilidade/descontrolo emocional dos docentes, está em primeiro lugar com um total de 42% a falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das

aulas por parte dos alunos, seguida da falta de interesse e acompanhamento por parte dos EE com 32%. De salientar que, dos 16% iniciais equivalentes a 18 pessoas da amostra que afirmam nunca ter experienciado irritabilidade/descontrolo emocional perante os seus alunos, 3 dessas pessoas não resistiram em enumerar a falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos e a falta de interesse e acompanhamento dos EE enquanto fatores provocados pelos alunos passíveis de desencadear irritabilidade/descontrolo emocional nos docentes.

A questão número 11 foi colocada de uma forma sucinta e direta, tendo como intuito averiguar em que regime se encontravam matriculados os alunos que provocaram irritabilidade/descontrolo emocional nos professores que responderam positivamente aos fatores provocados pelos alunos.

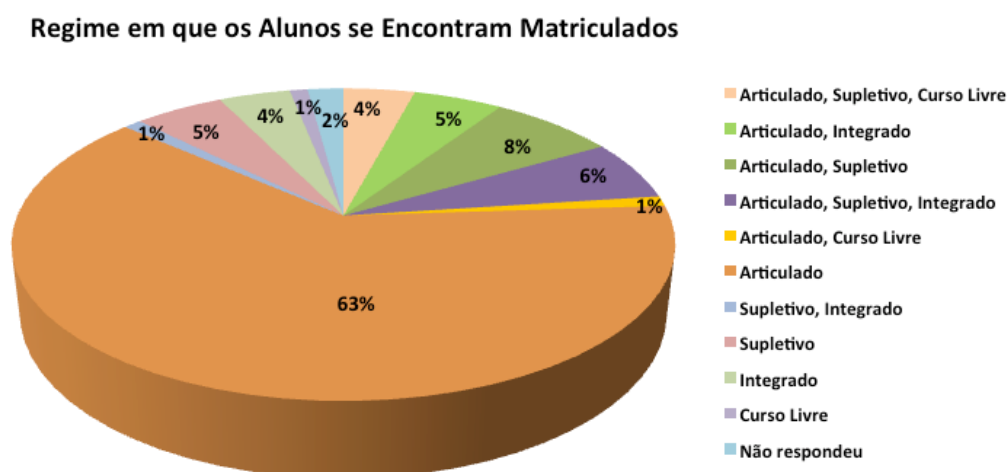


Gráfico 12. Regime em que os alunos que provocaram irritabilidade/descontrolo emocional nos professores se encontram matriculados

Por se tratar de uma questão de escolha múltipla, onde os inquiridos podiam selecionar mais do que uma das opções disponibilizadas, houve respostas que selecionaram um ou mais dos regimes mencionados. Ainda assim, o gráfico 12 é bastante esclarecedor e fala por si só, ao constatar que uns arrebatadores 87% dos 84% que afirmou que os alunos provocaram fatores de irritabilidade/descontrolo emocional neles próprios, encontravam-se matriculados em regime articulado.

A questão número 12, inquiria quais os níveis de ensino que tornam os professores mais vulneráveis à irritabilidade/descontrolo emocional.

**Níveis de Ensino que o Tornaram mais Vulnerável à Irritabilidade ou Descontrolo Emocional**

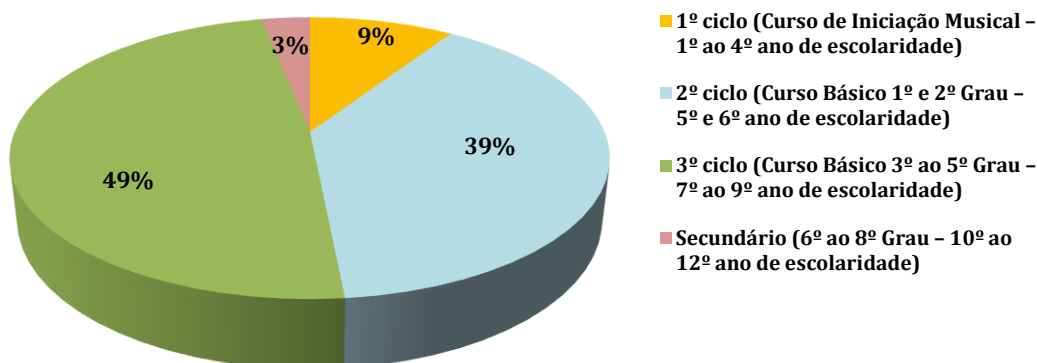


Gráfico 13. Níveis de ensino que o tornaram mais vulnerável à irritabilidade/descontrolo emocional

Através do gráfico 13, podemos constatar que o curso básico (1º ao 5º Grau – 5º ao 9º ano de escolaridade) é aquele que mais torna os professores vulneráveis à irritabilidade/descontrolo emocional com 88% das respostas. Podemos ainda verificar que de entre os dois ciclos que compõem o referido curso (2º e 3º ciclo), é o 3º ciclo (3º ao 5º Grau – 7º ao 9º ano de escolaridade) que contabiliza a maior parte das respostas com 49%.

A questão número 13, pretendia averiguar se fatores provocados pelo ambiente envolvente tais como a organização ou gestão institucional, são também eles passíveis de desencadear irritabilidade/descontrolo emocional nos docentes.

**Alguma vez Experienciou Irritabilidade/Descontrolo Emocional Desencadeado por fatores relacionados com a organização ou Gestão Institucional**

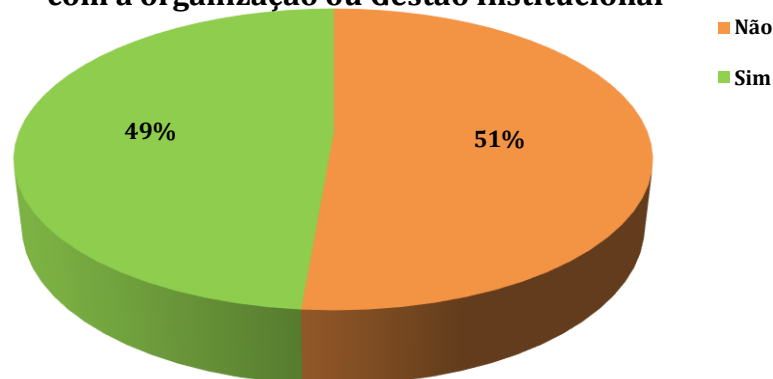


Gráfico 14. Fatores desencadeados pela organização ou gestão institucional



As respostas à questão número 13 são bastante homogêneas e assim inconclusivas, tal como se pode observar no gráfico 14. Após questionar aos inquiridos que responderam positivamente à questão 13, quais os fatores provocados pela organização ou gestão institucional, propõem o autor destacar respostas tais como:

- “falta de organização do espaço físico na distribuição de salas de aulas/estudo”;
- “condições precárias de contratação (recibos verdes)”;
- “completa ausência de competências sociais básicas para os cargos de gestão escolar que ocupam na hierarquia escolar”;
- “atitudes menos dignas de gestores de equipas”;
- “injustiça, prepotência, abuso de poder, entre outros provocados pelos órgãos de gestão”;
- “cabal culpabilização do professor em caso de insucesso escolar dos alunos”;
- “ameaça sob entendida da permanência na escola em caso de não aceitação de qualquer tarefa”;
- “falta de consideração por parte das direções de escola para com os professores e as condições em que nos vemos obrigados a trabalhar”;
- “problemas sociais (bairros sociais problemáticos)”;
- “excesso de trabalho e burocracia”;
- “meses de vencimentos em atraso”;
- “desorganização de atividades e excesso de atividades fora do horário lectivo”.

Uma vez constatado que, a maior parte dos fatores mencionados pelos inquiridos de insatisfação docente é desencadeada pela má organização ou gestão institucional e inerentemente pelos seus corpos diretivos, propõe o autor verificar detalhadamente em quais das várias instituições de ensino se verifica particularmente esse descontentamento.

Tabela 21. Correlação entre os fatores provocados pela organização ou gestão institucional e o tipo de instituição onde leciona

			Alguma vez experienciou irritabilidade/descontrole emocional desencadeada por fatores provocados pelo ambiente envolvente tais como a organização ou gestão institucional?		Total
			Não	Sim	
Tipo de Instituição onde leciona	Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)	Contagem	35	37	72
		%	31,5%	33,3%	64,9%
	Conservatório de Música Público	Contagem	18	14	32
		%	16,2%	12,6%	28,8%
	Ensino Particular	Contagem	1	0	1
		%	0,9%	0,0%	0,9%
	Escola Profissional de Música	Contagem	3	3	6
		%	2,7%	2,7%	5,4%
Total		Contagem	57	54	111
		%	51.4%	48.6%	100.0%

Tal como se pode observar na tabela 21, é possível verificar que a organização ou gestão institucional dos diferentes tipos de instituições de EAE, apesar de poder influenciar na irritabilidade/descontrole emocional dos docentes, não atua como um fator decisivo.

Por fim, a pergunta número 15 procurava apurar se os inquiridos consideravam a conjuntura atual do EAE, também ela um fator passível de gerar irritabilidade/descontrole emocional nos professores.

**Considera que a conjuntura atual do Ensino Artístico Especializado de Música é um fator passível de gerar Irritabilidade/Descontrolo Emocional nos Professores**

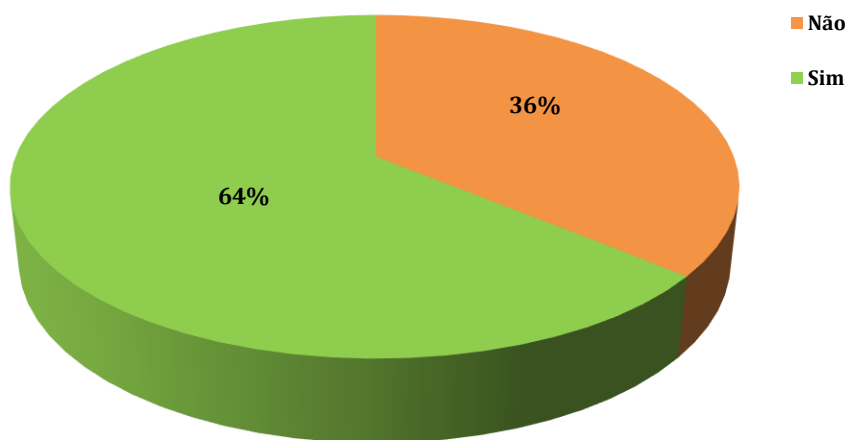


Gráfico 15. Conjuntura atual do EAE enquanto fator passível de gerar irritabilidade/descontrolo emocional nos professores

Como se pode verificar no gráfico 15, a grande maioria dos inquiridos considera que a conjuntura atual do EAE é também ela um fator passível de gerar irritabilidade/descontrolo emocional nos professores, contabilizando um total de 64% das respostas.

Das respostas positivas à pergunta 15, considerou também aqui o autor pertinente averiguar quais os fatores gerados pela conjuntura atual do EAE, passíveis de desencadear irritabilidade/descontrolo emocional nos professores, propondo destacar os seguintes:

- “organização dos cursos e desinteresse do Ministério da Educação pelo EAE”;
- “pouco profissionalismo na escolha certa dos professores e muita burocracia a nível do grau académico de cada professor”;
- “a não valorização deste ensino de excelência na formação pessoal dos alunos”;
- “a falta de seriedade com que alguns alunos encaram o EAE, regime articulado”;
- “a abertura do ensino para todos é por si só um aspeto positivo, no entanto, muitos dos alunos não irão seguir música, estando a tirar o lugar a outros”;
- “a total ausência de conhecimento na comunidade escolar - alunos e

encarregados de educação - para as exigências deste ensino”;

- “os alunos vão para o ensino da música para terem mais uma atividade e não por interesse na música/instrumento”;
- “tornou-se um ensino massificado em que é dada mais relevância à quantidade do que à qualidade, o que leva a frustração por parte dos docentes”;
- “falta de interesse dos alunos pela área musical, apesar de a terem escolhido como área vocacional”;
- “falta de organização económica e burocrática”;
- “excesso de horário”;
- “falta de condições para a performance”;
- “falta de financiamento e consequentemente ordenado precário”;
- “programas, currículos e carga horária errados e desadequados à realidade do ensino da música”;
- “instabilidade profissional e dos processos contratuais”;
- “falta de organização, falta de objectivos académicos e artísticos claros para a escola e direcção em mãos de pessoas com pouca ou nenhuma formação na área”;
- “falta de respeito pelo trabalho dos professores”;
- “sobrecarga de horários, pressão por parte da direcção”;
- “a distinção de um ensino artístico face a um ensino regular”;
- “a necessidade da compreensão de que neste tipo de ensino os professores necessitam de mais tempo para prática do instrumento, e a necessidade de se apresentarem em concertos e o prestígio que isso traz para uma escola e para os alunos e a sua formação”;
- “abuso por parte das escolas nas actividades pedidas aos professores sem qualquer consciência que todas as pessoas também têm família”;
- “os alunos e os pais tomarem este tipo de ensino como uma ocupação de tempos livres e não com a seriedade que este ensino merece”.

## **Conclusão da investigação**

Após analisados e constatados os resultados obtidos no âmbito desta investigação, o primeiro comentário que surge é que, de facto, o EAE não se encontra em boa harmonia e, inerentemente, urge uma reestruturação. A comprová-lo estão os resultados desta investigação, bem como as inúmeras revelações de desagrado manifestadas pelos inquiridos, os quais constituem uma significativa amostra do EAE atual.

A avaliar pelos resultados obtidos através da amostra, na qual 84% manifestaram já ter experienciado episódios de irritabilidade/descontrolo emocional perante os seus alunos, desencadeada por fatores provocados por estes, aliada ao facto de 87% desses mesmos professores confirmarem que o regime de frequência em que os seus alunos se encontravam era o articulado, revela que a democratização do EAE carente de ajustes iniciais ao nível do compromisso, estrutura, financiamento, currículo, condições físicas e materiais, não foi certamente um cenário de projeção ao qual se possam atribuir considerações tais como: seguro, sustentável e inclusivo de regras para o seu bom funcionamento.

O mais sonante dos fatores passíveis de desencadear irritabilidade/descontrolo emocional nos docentes, destacado com 43% das respostas é de ordem extrínseca, ou seja, provocado pelos alunos e está relacionado com o interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos e, inerentemente, pelo EAE em geral. O facto de este tipo de ensino estar disponível para todos os alunos sem qualquer tipo de encargo financeiro, faz com que a maioria dos EE acabem por inscrever os seus educandos para a aprendizagem de um instrumento sem necessidade de aturada avaliação prévia. Porque não?

Contudo, muitos dos encarregados de educação não têm consciência de que o EAE carece de um estudo contínuo e frequente, tal como todas as outras disciplinas do ensino regular. Talvez devido a este facto, os docentes tenham enumerado em segundo lugar com um total 32% das respostas, a falta de interesse e acompanhamento por parte dos EE.

As dificuldades na aprendizagem de um instrumento revelam-se exatamente da mesma forma que em qualquer outra disciplina, e devem-se, sobretudo ao facto de o aluno não realizar os trabalhos de casa, assim como o estudo necessário para acompanhar a matéria dada. Ainda assim, é usual ouvir de alguns EE a seguinte

afirmação: “Primeiro tem de estudar para as outras disciplinas, para música só se houver tempo!”

Afirmações deste cariz, levam inevitavelmente o docente à frustração e inerente questionamento: Para que serve ensinar música a esta criança? Toda esta descrença gerada, em oposição à vontade de transmitir o legado da sua arte, pode levar o docente a desenvolver a médio longo prazo comportamentos de descontrolo emocional perante os alunos, uma vez goradas todas as tentativas de persuasão ao estudo do aluno.

É precisamente neste ponto, que o autor sugere a primeira das medidas de remediação à irritabilidade/descontrolo emocional, a sensibilização e conquista dos EE para a importância do acompanhamento dos seus educandos no EAE. Através de experiências próprias e de observações exploratórias no âmbito do EAE, o autor tem vindo a constatar que o apoio, suporte e crença neste tipo de ensino por parte dos EE, em muito resolve problemas de desinteresse nos alunos, os quais podem levar ao descontrolo emocional dos professores. A presença assídua dos pais em eventos como audições e concertos, assim como em reuniões regulares com o professor sobre a evolução e desenvolvimento musical dos seus educandos, despertam nos alunos um sentimento de responsabilidade e compromisso, uma vez que estes sentem que os próprios pais estão envolvidos e comprometidos no processo.

Por outro lado, existem casos de alunos que apesar do envolvimento, crença e apoio dos EE no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem uma postura e atitude negativa perante o EAE, nomeadamente no que toca ao seu empenho e responsabilidade pelo estudo individual.

Nestes casos, os alunos tendem a enganar os pais em relação ao conteúdo do seu estudo do instrumento. Muitas vezes, os pais não possuem formação ao nível musical e como tal não conseguem realizar um acompanhamento fidedigno das matérias musicais a estudar. É precisamente neste ponto que os alunos têm de ser responsáveis e empenhados em realizar as tarefas propostas, tal como prescritas pelo professor.

Neste tipo de casos, sugere o autor que os professores tenham especial cuidado no que toca ao tipo de críticas exteriorizadas nas aulas. Estas devem sempre ser de cariz relacionado com a música ou o instrumento e nunca de índole pessoal ou social (Duke/Henninger, 2002).

Certo é que as crianças, nos dias de hoje, têm uma enorme carga horária

escolar e em muitos dos casos, um envolvimento intenso em atividades extracurriculares. Como tal, para o professor é fácil compreender que numa determinada semana o aluno não estudou, pois tinha agendados testes de avaliação para outras disciplinas ou, até mesmo, porque esteve muito ocupado na preparação da sua atividade de atletismo. Contudo, quando a falta de estudo se manifesta durante várias semanas consecutivas, fica explícito para o professor que o aluno não revela interesse e empenho pela disciplina. Mais uma vez e a avaliar pelos resultados obtidos na investigação, este é um dos fatores que mais desencadeia a irritabilidade/descontrolo emocional de um professor no âmbito do EAE, mais concretamente em alunos matriculados no regime articulado.

Um dos exemplos mais comuns dos anteriormente mencionados, é a sensação de esforço e tempo perdido que o aluno pode provocar no professor. Ao nível prático esta sensação pode ser despoletada no professor, se este apesar de o aluno não ter preparado a aula convenientemente com o seu estudo individual, dispuser do tempo desta para ajudar o aluno a realizar na sala de aula o trabalho que era suposto fazer em casa. Até aqui, esta situação parece ser perfeitamente aceitável. O problema surge quando o aluno regressa na semana seguinte para a aula e o professor se dá conta que todos os conhecimentos transmitidos durante a aula transata, voltaram à estaca zero. Este sentimento pode inclusive agravar-se, se o referido acontecimento for sucedendo semana após semana consecutivamente. Estes casos, podem levar o professor a entrar numa espiral de descrença e despreocupação perante o aluno.

O exercício aqui presente consiste num desafio de manutenção das mesmas relações afetivas com todos os alunos, independentemente dos seus níveis de participação, interesse e sucesso escolar. Assim, o autor propõem, também, como forma de colmatar a irritabilidade/descontrolo emocional nos professores, que a ética do docente fale sempre mais alto, de modo a que todas as decisões e exteriorizações verbais na sala de aula, sejam pautadas pela racionalidade e não pela afetividade.

Segundo Carolino (2014):

Os tempos mudam, as mentalidades mudam, as pessoas mudam. Porque, ao longo dos tempos, tudo muda, também o professor deve mudar, não esperando que tudo e todos se adaptem ao seu modo ou metodologia pedagógica, inatingível, mas sim perspetivar a mudança às atuais realidades. (Carolino, 2014, p. 97)

Foi também possível constatar que o nível de ensino que torna os docentes mais vulneráveis à irritabilidade/descontrole emocional é o curso básico (1º ao 5º Grau – 5º ao 9º ano de escolaridade) com 88% das respostas, tendo especial destaque o 3º ciclo (3º ao 5º Grau – 7º ao 9º ano de escolaridade) com 49%. Podemos também aqui pensar que estes são os ciclos que possuem o maior número de alunos inscritos em regime articulado; por outro lado, estamos perante uma faixa etária conectada com o início da adolescência e a adolescência, a qual é caracterizada por uma fase de mudança e transição dos jovens. A adolescência é o tempo em que inevitavelmente o jovem põe tudo em causa. Também é o tempo do desinvestimento parental, o qual permitir iniciar novos investimentos. O essencial é que ao longo desta fase possam progredir, através das suas transgressões e das suas interpelações, com o objetivo de alcançar a sua autonomia. Contudo, o problema reside na ultrapassagem excessiva dos limites, pois alguns vão demasiado longe (Coslin, 1999).

Ao nível dos fatores pessoais possíveis de despoletar irritabilidade/descontrole emocional nos docentes, a investigação constatou que em primeiro lugar surgem os problemas de saúde própria ou de familiares diretos com 21%, seguidos dos problemas financeiros com 10% e dos problemas com colegas no seio profissional com 8%.

Como é evidente, problemas de saúde própria ou de familiares diretos são problemáticas que saem completamente do nosso domínio e são inerentemente impossíveis de controlar. Ironicamente, o autor encontra-se nesta fase em posição de poder afirmar ter experienciado alguns problemas de saúde, conectados com stress e derivados de sobrecarga de trabalho. Embora seja algo que não se possa controlar, o envolvimento com a temática da afetividade, inteligência e educação emocional, foi sem dúvida uma enorme ferramenta para que esses problemas não transparecessem durante os períodos de docência perante os seus alunos.

Assim, pode o autor concluir e sugerir que outra das medidas de prevenção à irritabilidade/descontrole emocional, é a aquisição de formação e estar familiarizado com a literatura existente, no campo da temática inteligência e educação emocional. Nunca é de mais referir que autores como Daniel Goleman, mais concretamente no seu livro “Inteligência Emocional”, constata, detêm e descrevem de forma clarividente através de situações concretas, as variadas competências intrínsecas a cada pessoa, que lhe permitem gerir as suas emoções perante determinada situação, bem como lhes permite potenciar o estabelecimento de relacionamentos positivos de



várias naturezas (Goleman, 1997).

Os problemas financeiros, foi outra das respostas que assumiu especial destaque no campo dos fatores pessoais e consequentemente nos fatores relacionados com a organização e gestão institucional. Se, por um lado, tais motivos não possuem resolução ao alcance do professor, são sem dúvida causadores de desequilíbrio emocional no docente. Por vezes, as direções das escolas não demonstram uma atitude correta para com os docentes. Estas situações são verificadas ao nível da injustiça na atribuição de cargos de trabalho tais como: direções e coordenações, ao nível de distribuição de horas letivas entre os docentes, ao nível financeiro no sentido em que alguns professores do EAE ainda trabalham em situações precárias de prestação de serviços (recibos verdes) e ao nível de atrasos no pagamento dos honorários dos professores.

O último ponto mencionado está, inevitavelmente, relacionado com a conjuntura que o país atravessa ao nível do financiamento do EAE. A realidade atual destas escolas não é a mais favorável para um normal funcionamento a nível financeiro. A crise económica que se vive atualmente, contribuiu para que, em 2011, a maioria destas escolas deixassem de ser financiadas pelo orçamento geral do estado, e passassem a ser financiadas pelo Programa Operacional de Potencial Humano (POPH).

Esta mudança de modelo de financiamento foi extremamente lesiva para estas instituições, estando simultaneamente sujeitas à legislação do Ministério da Educação e do financiamento europeu, cujo modo de funcionamento e legislação não estão em conformidade com a portaria (Decreto-Lei nº152/2013 de 04 de Novembro) que rege o EAE e com as leis laborais (contrato colectivo de trabalho e código do trabalho).

Todos estes factos fizeram com que fosse impossível para as escolas suportarem a carga financeira que os salários dos docentes implicam, sem terem tido o retorno adequado por parte dos fundos comunitários.

Contudo, no final do ano letivo transato, estas escolas voltaram a ser financiadas pelo orçamento geral de estado através do Ministério da Educação, sem que tal situação tenha vindo a refletir melhorias nos atrasos ao pagamento dos honorários dos docentes. Sendo o autor conhecedor destas causas, uma vez que ocupa um cargo diretivo numa destas instituições, é lhe possível constatar que efetivamente os fundos atribuídos pelo Ministério da Educação são insuficientes e discrepantes em relação aos que as escolas têm de suportar com pagamento de honorários a docentes e

não docente, bem como todos os encargos de logística que uma instituição deste tipo tem de suportar.

Embora todas estas situações não estejam diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, são situações que mexem com a estabilidade emocional dos professores. Também aqui é importante lembrar que segundo Goleman (1997), a autorregulação emocional e o autocontrolo são ferramentas essenciais para a capacidade de controlar o impulso, impulso esse que tantas vezes tem de ser comedido perante constatações e afirmações por parte das pessoas que ocupam cargos diretivos ou superiores hierarquicamente.

Já referido anteriormente neste relatório final, Brown (1987) a propósito de um estudo sobre os fatores causadores de stress entre professores de música no Tennessee nesse mesmo ano, constatou o facto de 22% dos professores de música não estarem predispostos a continuar a exercer o seu trabalho, afirmando ainda que é importantíssimo que os administradores se consciencializem dos problemas e constrangimentos dos professores, de forma a poderem providenciar todos os recursos necessários para o desempenho desta nobre profissão. Em 2017, 30 anos depois, o autor constata que uma significativa amostra dos professores do EAE em Portugal, se mostra insatisfeita com a conjuntura, gestão e organização atual deste tipo de ensino. Caso para dizer, mudam-se os tempos, continuam as problemáticas!

Outro dos fatores pessoais constatado, enquanto desequilibrador da irritabilidade/descontrolo emocional dos professores, foi o relacionamento com colegas no seio profissional. Uma vez que é muito difícil alcançar uma carreira a solo na música, a maioria dos músicos acaba por optar por uma carreira de música de conjunto, orquestra ou música de câmara, ou de docente. Como tal, o objetivo a alcançar passa a ser um objetivo comum aos intervenientes e não individual, fator esse que obriga os envolvidos a passar muitas horas juntos e debaixo de grandes índices de concentração e pressão.

Os relacionamentos profissionais entre os músicos acabam assim por alcançar contornos de difícil gestão, devido ao facto de existirem diferentes personalidades, egos, culturas, ideias e opiniões entre eles. Relatos de colegas de orquestra que diariamente se sentam ao lado uns dos outros, para em conjunto fazer música sem terem uma boa relação entre eles, ou em casos mais extremos sem sequer dirigirem a palavra um ao outro, são comuns nos dias de hoje.

Todos estes episódios são passíveis de mencionar enquanto fatores que podem

levar os professores à irritabilidade/descontrolo emocional, tal como se pôde verificar no resultado da investigação, uma vez que a maioria dos professores do EAE desenvolvem atividades paralelas enquanto concertistas, quer em orquestra quer em música de câmara.

Também aqui o autor propõe relembrar a importância da literatura de Goleman (1997), enquanto ajuda na prevenção da irritabilidade/descontrolo emocional dos músicos/professores, através da aquisição de competências tais como: a autoconsciência, a auto-regulação, a automotivação, as competências sociais e as competências interpessoais.

Em suma, crê o autor que a temática apresentada neste projeto de investigação é inovadora, pertinente e atual no seio do EAE, podendo inclusivamente ser no futuro tema de investigação mais abrangente, com uma amostra de professores ainda mais representativa, como forma de gerar propostas de remediação às problemáticas e constrangimentos revelados.

De igual modo, verificou-se que o descontrolo emocional é transversal a professores de todos os géneros, idades, graus académicos, anos de docência, disciplina lecionada e diferentes instituições do EAE.

Parece ao autor que também o professor pode ser referido como a causa do próprio stress, uma vez que a formação pedagógica específica carece de formação para este tipo de ensino, bem como para os novos contornos e tendências deste. Seria ainda talvez de questionar qual a motivação que leva os professores do EAE a ingressarem neste tipo de ensino, uma vez que alguns deles acabam por lá chegar devido ao facto de não terem vingado enquanto instrumentistas.

Por outro lado, é possível aferir que o regime articulado, devido ao facto de ser totalmente financiado para todo e qualquer aluno, associado à inerente falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos, é o principal fator passível de despoletar descontrolo emocional nos professores, no âmbito do EAE.

Assim, acredita o autor que esta investigação constitui um avanço significativo na tentativa de discernir os motivos de insatisfação e descontentamento docente, no sector do EAE.



## Considerações finais

Com a elaboração deste Relatório Final, conclui-se o Mestrado em Ensino da Música que o autor se propôs frequentar ao longo dos três últimos anos.

Ao longo do referido Mestrado, foi realizado um Estágio profissionalizante o qual se revelou-se rigoroso e de extrema exigência relativamente às inúmeras atividades frequentadas no seu âmbito, as quais paulatinamente foram gerando algum desgaste e cansaço. Contudo, a participação e dinamização de todas essas atividades, contribuiu indiscutivelmente para a formação de um melhor e mais instruído profissional, da mesma forma que permitiu desenvolver conhecimentos e competências que me permitirão desempenhar outras funções e cargos escolares no futuro.

Ainda sobre a instituição de acolhimento do estágio, o CRAMC, onde o autor leciona há já nove anos, é com grande prazer e orgulho que afirma ter sido responsável pela implementação de alguns procedimentos administrativos e de organização escolar, provenientes das sugestões e propostas apresentadas no âmbito da realização do estágio profissionalizante. A existência de um departamento de sopros e de cordas, bem como o assento destes dois departamentos em conselho pedagógico, em muito se deve às propostas ideadas junto da direção da escola.

Relativamente à criação e dinamização de projetos ou atividades, a realização do estágio veio também ela proporcionar um sonho já de longa data, um Festival de Trompete no Algarve. A frequência do referido estágio, foi sem dúvida o estímulo e impulso que faltava para finalmente avançar com este projeto. O relevante sucesso obtido pelo 1º e 2º FTA, possibilitou ao autor reforçar o estatuto de professor da instituição junto da direção administrativa, assim como junto de agentes culturais da região. É claro que todo o *know-how* demonstrado na realização das duas edições do festival, em muito se deve aos conhecimentos adquiridos ao longo deste Mestrado.

No que toca ao desenvolvimento da atividade pedagógica, este Mestrado fez reestruturar a visão do autor sobre o ensino. Hoje, este sente-se um professor muito mais maduro e responsável, assim como possuidor de uma panóplia de estratégias, metodologias, conhecimentos e competências, com as quais crê estar à altura de lecionar qualquer tipo de aluno, independentemente da sua condição, nível, motivação, conhecimento, cultura, *background* ou crença.

“Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é

um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua (...) Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos” (Estanqueiro, 2012, p.121).

Relativamente à elaboração dos documentos inerentes ao Mestrado, mais concretamente ao projeto de investigação aqui apresentado, acredita o autor que este o levou a conhecer uma nova realidade da educação, a qual tinha noção da sua existência na prática, mas que desconhecia totalmente toda a literatura concreta e especializada existente sobre a temática. Assim, hoje pode afirmar que também no capítulo da inteligência e educação emocional, este Mestrado e consequente investigação, contribuiu imenso para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente no controlo das emoções e transmissões afetivas perante os seus alunos, colegas, amigos e demais pessoas com as quais lida diariamente.

O trabalho desenvolvido ao longo deste último ano, foi essencialmente o início de um processo de reestruturação emocional interna e de investigação sobre a temática, ao qual o autor pretende dar continuidade. Por outro lado, também este último ano revelou alguns constrangimentos intrínsecos à sua vida profissional e pessoal.

O facto de lecionar em dois estabelecimentos de EAE, exercer um cargo diretivo em um deles, ser músico de uma orquestra profissional, estar a frequentar este Mestrado em Ensino de Música e inerente projeto de investigação, em muito contribuiu para a acumulação de fadiga, a qual condicionou a disponibilidade para a elaboração deste Relatório Final. Para além destes fatores, o último ano proporcionou ao autor a maravilhosa e única experiência da parentalidade. Se por um lado teve a oportunidade de vivenciar junto da sua filha aqueles que foram os momentos mais marcantes da sua vida, esses mesmos momentos determinaram um défice de dedicação e disponibilidade na elaboração deste documento.

Toda esta conjugação de fatores, aliada a uma dose de ironia, culminou com a vivência de episódios de stress e *burnout*, os quais não foram de todo agradáveis de experienciar. Felizmente, a resolução dos problemas residia aqui, neste projeto de investigação!

Termina o autor com a esperança que a realização deste trabalho, mais concretamente da parte II relativa ao projeto de investigação, tenha elucidado os professores do EAE para as causas desencadeadoras de descontrolo emocional, tenha alertado os superiores hierárquicos para as problemáticas vivenciadas pelos professores do EAE no desempenho desta tão nobre profissão, da mesma forma que

espera ter ajudado e incentivado esses mesmos professores a procurarem formação na resolução dos seus problemas educacionais inerentes à emoção e afetividade.

Concluindo, propõe o autor fazer suas as palavras de Carolino (2014): “(...) enquanto pais, educadores, e acima de tudo, responsáveis pela educação das gerações vindouras, temos o dever de os compreender, estimular e preservar a plena educação das crianças e jovens (...)” (Carolino, 2014, p. 99).





## Referências bibliográficas

- AA. VV. (2013). *Projeto Educativo de Escola – Conservatório Regional do Algarve Maria Campina 2013-2016*. Faro: Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.
- AA. VV. (2015). *Regulamento Interno Conservatório Regional do Algarve Maria Campina 2015*. Faro: Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.
- AA. VV. (2015). *Relatório de Atividades Conservatório Regional do Algarve Maria Campina 2015*. Faro: Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.
- AA. VV. (2016). *Relatório de Atividades Conservatório Regional do Algarve Maria Campina 2016*. Faro: Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.
- AA. VV. (2015). *Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares 2015*. Almada: Campus Universitário de Almada.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Brown, P. A. (1987). *An Investigation of Problems Which Cause Stress Among Music Teachers in Tennessee*. Knoxville: University of Tennessee.
- Carolino, M. (2014). *Estratégias Pedagógicas para Jovens com a Síndrome de Asperger na Aprendizagem do Trompete*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Catwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing Workplace Stress*. In Costa, M. L. H. (2011). *Stress Docente e Hábitos de Vida*. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ciências da educação. Universidade de Lisboa.
- Combs, A. W. (1974). *The profession on education of teachers, a humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

Cooper, C. L., Liukkonen, P., & Cartwright, (1996). *Stress prevention in the workplace*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. In Pinto, A. M. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa.

Coslin, P. G., (2009). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Edições Piaget.

Delors, J. (org.). (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: UNESCO & Ed. Asa.

Duke, R. A., Henninger, J. C., (2002). *Teachers' Verbal Corrections and Observers' Perceptions of Teaching and Learning*. Journal of Research in Music Education, 50 - 1, p. 75-87. MENC: The National Association for Music Education.

Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. In Alves F. C. (1994) *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. In Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.

Freudenberger, H. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, v. 30, nº 1, p. 159-165.

Freudenberger, H. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, v. 30, nº 1, p. 159-165. In Costa, M. L. H. (2011). *Stress Docente e Hábitos de Vida*. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ciências da educação. Universidade de Lisboa.

Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: Falmer Press.

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional – O livro que mudou o conceito de inteligência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Goleman, D. (2015). *Como ser um Líder – A importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Gonçalves, J. A. M. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa: Tese de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Lisboa. In Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.

Goleman, D. (1999). Introdução. In J. Gottman & J. DeClaire (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho, Lda.

Harris, K. et al. (1985). *Teachers Characteristics and stress*, Journal of Educational Research, v 78, nº 6, July-August, p. 346. In Alves F. C. (1994) *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.

Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group.

Maslach, C. ; Jackson, S. F. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behaviour, v. 2, p. 99-113.

- Miller, J. (2002). *Trumpet Basics – A Method for Individual and Group Learning*. London: Faber Music.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* Bookout, Lda.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nieto Gil, J. M. (2015). *O professor em stress – Estratégias para prevenir e superar situações de conflito nas salas de aula*. Bookout, Lda.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Rogers, C. (1984). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ryans, D. G. (1979). *Characteristics of teachers. Their description comparison and appraisal*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor.
- Stamp, J. (1978). *Warm-ups + Studies*. Vuarmarens/Switzerland: Éditions Bim
- Steenstrup, K. (2007). *Teaching Brass, 2nd revised edition*. The Royal Academy of Music. Aarhus: Narayana Press.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by Love – The Classic Approach to Talent Education*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.
- Vaz Serra, A. (2011). *O stress na Vida de todos os dias*. Coimbra: Adriano Vaz Serra.

Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178. In Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

### **Documentos oficiais**

Decreto Lei nº 310/83 de 1 de julho. *Diário da República no 149 – I Série*. Lisboa: Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.

Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República no 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República no 129 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro. *Diário da República nº 213/13 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República no 7 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria 225/2012, de 30 de julho. *Diário da República no 146 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto. *Diário da República no 156 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



## **Apêndices**

### **Apêndice A: Questionário aos professores do EAE antes do Pré-teste**

#### **Questionário**

##### **Controlo Emocional dos professores, no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música**

##### **Contextualização**

Com a democratização do Ensino Artístico Especializado de Música, através do regime articulado o qual é totalmente financiado para todos os alunos, os propósitos e objetivos que levam os alunos a ingressar num conservatório de música têm vindo a mudar nos últimos anos.

O objetivo principal desta investigação é tentar descobrir, averiguar, constatar e analisar quais os fatores que levam os docentes à irritabilidade/descontrolo emocional no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música.

O questionário tem como finalidade a realização do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música no ISEIT, Instituto Piaget - Almada.

Destina-se aos PROFESSORES de qualquer disciplina/instrumento do Ensino Artístico Especializado de Música.

Este questionário é individual e intransmissível. A contribuição através da realização e honestidade nas respostas é muito importante, pelo que, agradeço desde já a atenção dispensada, bem como a colaboração.

1- Género: M/F

2- Indique a sua faixa etária:

- 1) menos de 20 anos
- 2) entre 20 e 30 anos
- 3) entre 31 e 40 anos
- 4) entre 41 e 50 anos
- 5) mais de 50 anos

3- Indique o grau académico que detém na área da música?

- 1) Doutoramento
- 2) Mestrado
- 3) Licenciatura
- 4) Bacharelato
- 5) Frequência do ensino superior
- 6) Outro:

4- Possui profissionalização na área do ensino da música? Sim/Não/Em processo de formação

5- É professor do Ensino Artístico Especializado de Música? Sim/Não

Se respondeu sim, por favor avance para a pergunta 6. Se respondeu não, por favor indique sucintamente qual a sua situação. O seu contributo acaba aqui, muito obrigado.

6- Há quantos anos leciona neste tipo de ensino?

- 1) 1-4 anos
- 2) 5-7 anos
- 3) 8-15 anos
- 4) 16-25 anos
- 5) maior de 25 anos

7- Tipo de Instituição onde leciona:

- 1) Conservatório de Música Público
- 2) Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)
- 3) Escola Profissional de Música
- 4) Outro:

8- Disciplina/instrumento que leciona?



9- Quais dos seguintes regimes de ensino leciona?

- 1) Articulado
- 2) Supletivo
- 3) Integrado
- 4) Curso Livre

10- Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula? Sim/Não

Se respondeu sim à questão 10, indique qual ou quais dos motivos o levaram a esse descontrolo emocional:

10.1- Fatores pessoais:

- Problemas de saúde própria ou de familiares diretos
- Problemas financeiros
- Problemas de relacionamento afetivo
- Problemas de relacionamento com colegas no seio profissional
- Outro:

10.2- Fatores provocados pelos alunos:

- Falta de interesse e acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação
- Falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos
- Alunos com enorme talento que por negligência ou falta de empenho não o aproveitam
- Postura e atitude menos própria perante o Ensino Artístico Especializado de Música
- Comparência do aluno na sala de aula sem o material necessário para a realização da mesma
- Falta de assiduidade do aluno sem aviso prévio
- Falta de respeito ou educação na atitude do aluno perante o professor
- Outro:

11- Se respondeu positivamente a algum dos fatores provocados pelos alunos, indique em qual dos regimes o aluno está/estava matriculado:

- 1) Articulado
- 2) Supletivo
- 3) Integrado
- 4) Curso Livre

12- Indique quais os níveis de ensino que o tornaram mais vulnerável à irritabilidade ou descontrole emocional?

- 1) 1º ciclo (Curso de Iniciação Musical – 1º ao 4º ano de escolaridade)
- 2) 2º ciclo (Curso Básico 1º e 2º Grau – 5º e 6º ano de escolaridade)
- 3) 3º ciclo (Curso Básico 3º ao 5º Grau – 7º ao 9º ano de escolaridade)
- 4) Secundário (6º ao 8º Grau – 10º ao 12º ano de escolaridade)

13-Alguma vez experienciou irritabilidade/descontrole emocional desencadeada por fatores provocados pelo ambiente envolvente tais como a organização ou gestão institucional? Sim/Não

14- Se respondeu sim à resposta 13, indique quais os fatores:

15- Considera que a conjuntura atual do Ensino Artístico Especializado de Música é também ela um fator passível de gerar irritabilidade/descontrole emocional nos professores? Sim/Não

16- Se respondeu sim à resposta 15, indique quais os fatores:

### **Questões abertas**

Nesta secção pretende-se recolher a sua opinião pessoal mais detalhada acerca de alguns assuntos abordados na secção anterior e/ou inerentes à temática apresentada.

Desde já, muito obrigado pela colaboração!

- 1- Refira alguns aspetos/estratégias que na sua opinião poderiam ajudar a melhorar o nível de interesse/motivação dos alunos, por forma a evitar a irritabilidade/descontrole emocional dos professores.
- 2- Acha que o Ensino Artístico Especializado de Música seleciona e funciona de acordo com as exigências e características da realidade musical atual?  
Sim/Não/Justifique:
- 3- Refira alguns aspetos/estratégias de seleção de alunos e funcionamento escolar, que na sua opinião as instituições/escolas deveriam adoptar, por forma a tornar mais eficaz, credível e com maior nível de qualidade o Ensino Artístico Especializado de Música.
- 4- De modo geral, faça um comentário/apreciação pessoal sucinta sobre a temática apresentada.



## Apêndice B: Questionário aos professores do EAE depois do Pré-teste

### Secção 1 de 2



# Controlo Emocional dos professores no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música

Com a democratização do Ensino Artístico Especializado de Música, através do regime articulado o qual é totalmente financiado para todos os alunos, os propósitos e objetivos que levam os alunos a ingressar num conservatório de música têm vindo a mudar nos últimos anos.

O objetivo principal desta investigação é tentar descobrir, averiguar, constatar e analisar quais os fatores que levam os docentes à irritabilidade/descontrolo emocional no âmbito do Ensino Artístico Especializado de Música.

O questionário tem como finalidade a realização do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música no ISEIT, Instituto Piaget - Almada.

Destina-se aos PROFESSORES de qualquer disciplina/instrumento do Ensino Artístico Especializado de Música. Este questionário é individual e intransmissível.

A contribuição através da realização e honestidade nas respostas é muito importante, pelo que, agradeço desde já a atenção dispensada, bem como a colaboração.

1- Género:

\*

☐ Masculino

☐ Feminino

2- Indique a sua faixa etária: \*

☐ menos de 20 anos

☐ entre 20 e 30 anos

☐ entre 31 e 40 anos

☐ entre 41 e 50 anos

☐ mais de 50 anos

3- Indique o grau académico que detém na área da música? \*

- ☐ Doutoramento
- ☐ Mestrado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelato
- ☐ Frequência do ensino superior
- ☐ Outra opção...

4- Possui profissionalização na área do ensino da música? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em processo de formação

---

5- É professor do Ensino Artístico Especializado de Música? \*

- ☐ Sim - Se respondeu sim, por favor avance para a pergunta 6.
- ☐ Não

5.1- Se respondeu não à questão 5, por favor indique sucintamente qual a sua situação. O seu contributo acaba aqui, muito obrigado.

Texto de resposta longa

---

...

6- Há quantos anos leciona neste tipo de ensino? \*

- ☐ 1-4 anos
- ☐ 5-7 anos
- ☐ 8-15 anos
- ☐ 16-25 anos
- ☐ mais de 25 anos

7- Tipo de Instituição onde leciona: \*

- ☐ Conservatório de Música Público
- ☐ Conservatório de Música não Público (ensino particular e cooperativo)
- ☐ Escola Profissional de Música
- ☐ Outra opção...

8- Disciplina/Instrumento que leciona? \*

Texto de resposta curta

...

9- Quais dos seguintes regimes de ensino leciona? \*

- ☐ Articulado
- ☐ Supletivo
- ☐ Integrado
- ☐ Curso Livre

10- Já alguma vez experienciou irritabilidade/descontrolo emocional perante os alunos na sala de aula? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

\*\*\*

**Se respondeu sim à questão 10, indique qual ou quais dos motivos o levaram a esse descontrolo emocional:**

Descrição (opcional)

#### **10.1- Fatores pessoais:**

- ☐ Problemas de saúde própria ou de familiares diretos
- ☐ Problemas financeiros
- ☐ Problemas de relacionamento afetivo
- ☐ Problemas de relacionamento com colegas no seio profissional
- ☐ Outra opção...

\*\*\*

#### **10.2- Fatores provocados pelos alunos:**

- ☐ Falta de interesse e acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação
- ☐ Falta de interesse, empenho e dedicação na preparação individual das aulas por parte dos alunos
- ☐ Alunos com enorme talento que por negligência ou falta de empenho não o aproveitam
- ☐ Postura e atitude menos própria perante o Ensino Artístico Especializado de Música
- ☐ Comparência do aluno na sala de aula sem o material necessário para a realização da mesma
- ☐ Falta de assiduidade do aluno sem aviso prévio
- ☐ Falta de respeito ou educação na atitude do aluno perante o professor
- ☐ Outra opção...



11- Se respondeu positivamente a algum dos fatores provocados pelos alunos, indique em qual ou quais dos regimes os alunos se encontravam matriculados:

- ☐ Articulado
- ☐ Supletivo
- ☐ Integrado
- ☐ Curso Livre

\*\*\*

12- Indique quais os níveis de ensino que o tornaram mais vulnerável à irritabilidade ou descontrolo emocional?

- ☐ 1º ciclo (Curso de Iniciação Musical – 1º ao 4º ano de escolaridade)
- ☐ 2º ciclo (Curso Básico 1º e 2º Grau – 5º e 6º ano de escolaridade)
- ☐ 3º ciclo (Curso Básico 3º ao 5º Grau – 7º ao 9º ano de escolaridade)
- ☐ Secundário (6º ao 8º Grau – 10º ao 12º ano de escolaridade)

\*\*\*

13- Alguma vez experienciou irritabilidade/descontrole emocional desencadeada por fatores provocados pelo ambiente envolvente tais como a organização ou gestão institucional? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

14- Se respondeu sim à resposta 13, indique quais os fatores:

Texto de resposta longa

15- Considera que a conjuntura atual do Ensino Artístico Especializado de Música é também ela um fator passível de gerar irritabilidade/descontrole emocional nos professores? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**16- Se respondeu sim à resposta 15, indique quais os fatores:**

Texto de resposta longa

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 2

## Questões abertas

Nesta secção pretende-se recolher a sua opinião pessoal mais detalhada acerca de alguns assuntos abordados na secção anterior e/ou inerentes à temática apresentada.  
Desde já, muito obrigado pela colaboração!

**1- Refira alguns aspetos/estratégias que na sua opinião poderiam ajudar a melhorar o nível de interesse/motivação dos alunos, por forma a evitar a irritabilidade/descontrole emocional dos professores.**

Texto de resposta longa

**2- Refira alguns aspetos/estratégias de seleção de alunos e funcionamento escolar, que na sua opinião as instituições/escolas deveriam adoptar, por forma a tornar mais eficaz, credível e com maior nível de qualidade o Ensino Artístico Especializado de Música.**

Texto de resposta longa

**3- De modo geral, faça um comentário/apreciação pessoal sucinta sobre a temática apresentada.**

Texto de resposta longa

**Anexos (em formato digital)**

1. Programa de Trompete do CRAMC, elaborado pelo professor João Mogo Carneiro
2. Atas das Reuniões com o Orientador Institucional
3. Atas das Reuniões com o Orientador Cooperante
4. Atas das Reuniões do Departamento de Sopros do CRAMC
5. Pedidos de Autorização aos Encarregados de Educação para gravação de aulas
6. Questionário aos alunos
7. Questionário aos encarregados de educação
8. Relatórios da disciplina de trompete
9. Avaliação e sínteses descritivas do desempenho dos alunos
10. Testemunho do Orientador Cooperante Mestre Rui Travasso, relativo à prática pedagógica
11. Testemunho do Professor Nuno Rodrigues (Direção Pedagógica CRAMC), relativo à participação na escola e relações com a comunidade
12. Programas das Audições da Classe de Trompete e Concertos do CRAMC
13. Regulamento Interno do CRAMC
14. Projeto Educativo de Escola – CRAMC 2013/2016
15. Relatório Anual de Atividades – CRAMC 2015/2016
16. Partituras
  - 16.1. *Trois Esprits* de Alain Parent
  - 16.2. *Concerto para Trompete e Orquestra* de J. N. Hummel
  - 16.3. *Fantaisie* de Francis Thomé
  - 16.4. *Fanfarre for Trumpet* de Charles G. Davis
  - 16.5. *Aria et Scherzo* de Alexander Aroutiounian
  - 16.6. *Andante et Allegro* de G. Ropartz